

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CLEIDIANE COLINS GOMES

AS RELAÇÕES DAS CRIANÇAS NEGRAS, DESDE BEBÊS, COM A LITERATURA
INFANTIL DE TEMÁTICA DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA EM
UMA CRECHE MUNICIPAL DE MACAPÁ-AP

CIDADE

2024

CLEIDIANE COLINS GOMES

AS RELAÇÕES DAS CRIANÇAS NEGRAS, DESDE BEBÊS, COM A LITERATURA
INFANTIL DE TEMÁTICA DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA EM
UMA CRECHE MUNICIPAL DE MACAPÁ-AP

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Angela Scalabrin Coutinho

Coorientador: Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva

CURITIBA

2024

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Gomes, Cleidiane Colins.

As relações das crianças negras, desde bebês, com a literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira em uma creche municipal de Macapá-AP / Cleidiane Colins Gomes – Curitiba, 2024. 1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Orientadora: Profª Drª Angela Scalabrin Coutinho
Coorientador: Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Educação infantil. 3. Educação de crianças – Creches. 4. Relações étnico-raciais. 5. Cultura afro-brasileira. I. Universidade Federal do Paraná. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **CLEIDIANE COLINS GOMES** intitulada: **AS RELAÇÕES DAS CRIANÇAS NEGRAS, DESDE BEBÊS, COM A LITERATURA INFANTIL DE TEMÁTICA DACULTURA AFRICANA E AFRO- BRASILEIRA EM UMA CRECHE MUNICIPAL DE MACAPÁ-AP**, sob orientação da Profa. Dra. ANGELA MARIA SCALABRIN COUTINHO, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa. A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 19 de março de 2024.

Assinatura Eletrônica

22/03/2024 15:25:45.0

ANGELA MARIA SCALABRIN COUTINHO

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

24/03/2024 11:50:47.0

ELIANE SANTANA DIAS DEBUS

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA)

Assinatura Eletrônica

03/04/2024 20:55:32.0

ARLEANDRA CRISTINA TALIN DO AMARAL

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

22/03/2024 21:33:03.0

ÂNGELA DO CÉU UBAIARA BRITO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPA)

Rockefeller nº 57? Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppge.academico@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015. Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 351081

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://siga.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoass-naturas.jsp> e insira o código 351081

A todas às crianças negras, desde bebês, em especial as crianças desta pesquisa que têm suas raízes nesse pedacinho da Amazônia denominado Amapá

AGRADECIMENTOS

Escrever os agradecimentos de um trabalho não é uma tarefa simples, é necessário revisitar os anos anteriores e reconhecer aqueles que foram cruciais e contribuíram para a nossa chegada em uma etapa tão importante. As pessoas que nos moldam, ensinam e acreditam em nós.

Agradeço a Deus, que foi minha fonte de energia durante todo o processo de criação deste trabalho, pelo seu cuidado e proteção.

À minha mãe, Domingas Colins, minha razão e motivação para tudo que faço ou fizer. Aos meus irmãos em especial, Davi, Cristina e Paulo Afonso, pedaço do meu peito. A vida é mais graciosa e leve com vocês.

Meus agradecimentos especiais à pesquisadora das infâncias, Sara da Silva Pereira, que estendo à sua família, pelo carinho, cuidado e amor que generosamente me permitiu vivenciar durante este período. Agradeço também pela parceria acadêmico-científica.

À Profa. Dra. Piedade Lino Videira que admiro enquanto profissional e sou muitíssimo grata pelos ensinamentos, investimento, incentivo que estendo ao meu amigo, Enilton Ferreira Vieira e ao grupo GEPEI/UNIFAP, a qual não só me possibilitou, vivenciar discussões relevantes que foram me constituindo no caminho da pesquisa científica.

À minha orientadora, Profa. Dra. Angela Maria Scalabrin Coutinho, que aceitou o desafio em orientar esta pesquisa. Obrigada pela parceria, respeito, sensibilidade e profissionalismo. Uma pesquisadora das infâncias que aprendi a admirar.

Ao meu coorientador, Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva, pelo ser humano de luz e pelo profissional visionário que és, que se estende às pesquisas e aos seus orientandos/as. Obrigada pelos ensinamentos, pelas histórias que contava em nosso grupo de estudos e pelas aulas que ministrava que me tiravam do lugar de não pertencimento, pela confiança e oportunidade. Gratidão!!!

À minha amiga Tamiris Nunes, pelo seu apoio e incentivo no final desta pesquisa, que foram fundamentais. Agradeço por ter você como amiga nos momentos difíceis, alegres e sobretudo nos desafiadores.

Agradeço ao curso de formação Pré-acadêmica: Afirmação na Pós da Universidade Federal do Paraná (Pré-Pós-UFPR), que contribuiu significativamente para minha entrada na Pós-graduação, e ao curso de Racismo e Antirracismo na

Infância, oferecido pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Agradeço à minha amiga e pesquisadora Dra. Flávia Rocha pelo seu apoio, gentileza e presença no processo de qualificação e defesa.

Ao programa de Pós-graduação em Educação, em especial à Linha de Diversidade, Diferença e Desigualdade Social em Educação. Linha na qual pude vivenciar muitas discussões e debates necessários na academia que emergem nos espaços educacionais, mas que continuam silenciados.

Agradeço à minha turma de mestrado, intitulada, por nós, a melhor turma do PPGE/UFPR de 2022. Foi uma honra fazer parte de uma turma acolhedora, diversa, crítica, instigante, inteligente, somada a professores e professoras de excelência.

Como diria Jurema Werneck, “nossos passos vêm de longe”. Agradeço de forma afetuosa e calorosa aos passos que vieram antes de mim, aos pés que direcionam, às mãos que me seguraram, aos olhares de afeto e ensinamentos que vibram a cada conquista.

Gratidão a todos que fizeram parte desse processo de muito aprendizado!



Fonte: Acervo da autora, 2023

Nosso compromisso com uma sociedade mais justa e igualitária começa aqui e agora. Nosso apelo pelo direito à literatura é uma forma de falarmos de direitos alijados de uma população que sozinha não fala por si, mas que expressa de todas as formas possíveis as suas demandas, os seus desejos e suas frustrações. Uma população que grita por liberdade, que exige de nós a capacidade de oferecermos a possibilidade do novo (Marcia Alves, 2017).

RESUMO

Na Educação Infantil, todas as identidades estão sendo contempladas, quando falamos de literatura para o público infantil? Quais referências literárias estão sendo apresentadas às crianças negras, no que diz respeito à constituição e fortalecimento de identidade e de direitos, princípio destacado no Parecer 003/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. O estudo visou compreender como as crianças constroem sentidos nas interações com os livros de literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira nas práticas pedagógicas desenvolvidas na creche. Para tanto, foi realizado um estudo de natureza etnográfica, no período de seis meses, com crianças de (0-3), com o uso de instrumentos como: fotografias, vídeos, conversas com as professoras, registros em diário de campo e entrevistas semiestruturadas. Tendo como aporte teórico, pesquisadoras/res que se debruçam sobre estudos da Sociologia da Infância, literatura de temática africana, afro-brasileira e a Educação para as Relações Étnico-raciais. O estudo constatou que as crianças não são dependentes de uma prática pedagógica em específico, evidenciando que elas produzem suas ações e relações com os livros no momento em que são lhes dadas as oportunidades de ter acesso, assim como qualquer outro objeto. Entretanto, os livros permitiram que, para além das ações com esse objeto, ela tivesse relações a partir dele. Foram consideradas as possibilidades comunicativas, como o olhar, expressões corporais, as tentativas de aproximação e o interesse pelo livro. O manuseio de livros com personagens negras provocou nas crianças relações de descoberta, encantamento e surpresa. A interação com livros com ilustrações de personagens negras bebês, obteve interesse por aspectos fenotípicos particulares, cor dos bebês, cabelos crespos/cacheados, revelando um conjunto de dados que afirma as possibilidades de construção de identidade positiva e sentido de pertencimento por crianças negras via letramento literário. As entrevistas evidenciam o quanto a formação de professores/as se faz necessária para a compreensão acerca de uma educação para as relações étnico-raciais na creche.

Palavras-chave: Creche. Relações étnico-raciais. Sociologia da Infância. Lei n. 10.639/03. Literatura de temática africana e afro-brasileira.

ABSTRACT

In Early Childhood Education are all identities being considered, when we talk about literature for children? What literary references are being presented to black children, with regard to the constitution and strengthening of identity and rights, a principle highlighted in Opinion 003/2004, which established the National Curricular Guidelines for the Education of Ethnic-racial Relations. The study aimed to understand how children construct meanings in interactions with children's literature books on African and Afro-Brazilian culture themes in the pedagogical practices developed in the daycare center. To this end, an ethnographic study was carried out over a period of six months, with children aged (0-3), using instruments such as: photographs, videos, conversations with teachers, field diary records and semi-structured interviews. Having as theoretical contribution researchers who focus on studies of the Sociology of Childhood, literature on African and Afro-Brazilian themes and Education for Ethnic-racial Relations. The study found that children are not dependent on a specific pedagogical practice, showing that they produce their actions and relationships with books when they are given the opportunity to have access, just like any other object. However, the books allowed her to have relationships with this object in addition to her actions. Communicative possibilities such as gaze, body expressions, attempts to get closer and interest in the book were considered. Handling books with black characters provoked relationships of discovery, enchantment and surprise in children. Interaction with books with illustrations of black baby characters gained interest in particular phenotypic aspects, color of babies, frizzy/curly hair, revealing a set of data that affirms the possibilities of building positive identity and sense of belonging for black children through literacy literary. The interviews show how necessary teacher training is to understand education for ethnic-racial relations in daycare centers.

Keywords: Nursery. Ethnic-racial relations. Sociology of Childhood Law n. 10,639/03. Literature with African and Afro-Brazilian themes.

LISTA DE IMAGENS

- IMAGEM 1: Representação do Mapa do Amapá
- IMAGEM 2: Creche Tia Chiquinha em construção
- IMAGEM 3: Localização geográfica da creche
- IMAGEM 4: Placa Creche tia Chiquinha
- IMAGEM 5: Planta baixa da Creche
- IMAGEM 6: Salão/Refeitório da Creche
- IMAGEM 7: Solário Maternal II e III
- IMAGEM 8: Sala de multimeios
- IMAGEM 9: Parque da creche
- IMAGEM 10: Fachada da Creche
- IMAGEM 11 e 12: Maria Eduarda e Esther
- IMAGEM 13: Liz, Dany e Nicolly em frente ao espelho
- IMAGEM 14: Esther no Solário
- IMAGEM 15: Ilustração do livro “o cabelo de Lelé
- IMAGEM 16: Livros normativos
- IMAGEM 17: Ilustração do Livro Rapunzel e o Quibungo
- IMAGEM 18: Ilustração do livro Zumbi, o menino que nasceu e morreu livre
- IMAGEM 19: Ilustração do Livro Ombela, a origem das chuvas
- IMAGEM 20: Ilustração do Livro Elzebia Zanza
- IMAGEM 21: Ilustração do Livro Histórias africanas recontadas
- IMAGEM 22: Crianças manuseando os livros de literatura afro-brasileira e indígena
- IMAGEM 23: Agatha na Estante de livros
- IMAGEM 24: Esher na Sala de multimeios
- IMAGEM 25 e 26: Ayla e Dany na sala de multimeios
- IMAGEM 27: Momento contação de história
- IMAGEM 28 e 29: Mediação com o livro “Eu sou assim”
- IMAGEM 30: Samuel com o livro “como é bonito o pé do Igor”
- IMAGEM 31 e 32: Agatha e Nicolly
- IMAGEM 33 e 34: As crianças com os livros

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Profissionais Entrevistadas

QUADRO 2: Creches de Macapá

QUADRO 3: Servidores da Creche

QUADRO 4: Apresentação das crianças

QUADRO 5: Portal periódico Capes – Comunidade CAFE

QUADRO 6: Portal periódico Capes – Comunidade CAFE

QUADRO 7: Portal periódico Capes – Comunidade CAFE

QUADRO 8: Catálogo de teses e dissertações da CAPES

QUADRO 9: Catálogo de teses e dissertações da CAPES

QUADRO 10: Catálogo de teses e dissertações da CAPES

QUADRO 11: Plataforma SciELO

QUADRO 12: Plataforma SciELO

QUADRO 13: Artigos

QUADRO 14: Tese e dissertações

QUADRO 15: Critérios para análise dos livros

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Classificação racial das crianças

GRÁFICO 2: Classificação dos livros

LISTAS DE SIGLAS

ABPN - Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
AEE - Atendimento Educacional Especializado
CAFE - Comunidade Acadêmica Federada
CEALE - Centro de Alfabetização Leitura e Escrita
DNCr - Departamento Nacional da Criança
DCNER - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais
DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
ERER - Educação para as Relações Étnico-raciais
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GEPEI - Grupo de Estudos, Pesquisa, Extensão e Intervenção Pedagógica em Arte cultura e Educação para as relações étnico-raciais com ênfase em Educação Quilombola
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
MEC - Ministério da Educação
PPP - Projeto Político Pedagógico
PMM - Plano Municipal de Macapá
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE - Plano Nacional de Educação
PNBE - Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNLD - Programa Nacional do Livro Didático
RCA - Referencial Curricular Amapaense
SEED - Secretaria Estadual de Educação
SEMED - Secretaria Municipal de Educação
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEAP - Universidade Estadual do Amapá
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância
UFPR - Universidade Federal do Paraná
UNIFAP - Universidade Federal do Amapá

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 PRIMEIROS CAMINHOS	28
2 ESCOLHAS METODOLÓGICAS:" MONTAR, DESMONTAR E REMONTAR"....	32
2. 1 BREVE APRESENTAÇÃO DO TERRITÓRIO AMAPAENSE.....	40
2. 2 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO AMAPÁ.....	49
2. 3 MOVIMENTO DE LUTA POR CRECHE NO BRASIL E AMAPÁ.....	53
2. 4 LÓCUS DE PESQUISA	60
2. 5 COM OS PÉS NO LÓCUS DE PESQUISA.....	68
2. 6 CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	79
3 SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA UM OLHAR PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	85
3.1 SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	91
3.2 LEVANTAMENTO DAS PESQUISAS COM BEBÊS E LITERATURA DE TEMÁTICA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA CRECHE.....	95
3.3 Revisão de literatura com a palavra: infância na Amazônia.....	112
4 LITERATURA DE TEMÁTICA DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA CRECHE.....	118
4.1 DE LIVRO EM LIVRO, DE PÁGINA EM PÁGINA: INVENTARIANDO O ACERVO DA CRECHE.....	127
4.2 ANÁLISE DOS LIVROS DE LITERATURA DE TEMÁTICA DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA.....	134
4.3 PRÁTICAS LITERÁRIAS DESENVOLVIDAS PELAS PROFESSORAS COM AS CRIANÇAS.....	155
4.4 A RELAÇÃO DAS CRIANÇAS, DESDE BEBÊS COM OS LIVROS.....	163
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	170
6 REFERÊNCIAS.....	177
7 APÊNDICES	192
7.1 CONCORDÂNCIA DOS SERVIÇOS ENVOLVIDOS.....	192
7.2 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	193
7.3 ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	198
7.4 LEVANTAMENTO DO ACERVO.....	199

INTRODUÇÃO

As Histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar (Adichie, 2019, p.32).

É imperativo destacar as razões que me motivaram a percorrer este caminho, considerando a motivação um passo fundamental no itinerário de pesquisa, assim como pontua Sérgio Vasconcelos de Luna (1996).

Minha trajetória e inquietações sobre a temática étnico-racial, surgem na Pós-graduação Lato Sensu em Política Educacional, da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), e passo a integrar o Grupo de Estudos, Pesquisas, Extensão e Intervenção Pedagógica em Arte, Cultura e Relações Étnico-raciais, com ênfase em Educação Quilombola (GEPEI/UNIFAP), coordenado pela Profa. Dra. Piedade Lino Videira. Diante de encontros e leituras compartilhadas, encontra-se a ausência da temática referentes às infâncias negras nas pesquisas acadêmicas produzidas no Estado do Amapá.

Parto da curiosidade em conhecer mais sobre minha história, um direito negado a mim, durante minha trajetória escolar, e que ainda permanece sendo negado, principalmente às crianças negras, quando constatamos uma implementação insuficiente da Lei n.10.639/03, o que é verificado em pesquisas nacionais, como o estudo realizado pelo Instituto da Mulher Negra Geledés e pelo Instituto Alana (2023), sobre a atuação das secretarias municipais de educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira.

A pesquisa recebeu respostas de 21% de todos os municípios do país e constatou que, “destas secretarias, 18% não realizam nenhum tipo de ação para assegurar um currículo racialmente justo que proporcione uma experiência escolar digna para todas as crianças e adolescentes”. (Geledés; Alana, 2023, p.8).

As teses de Wilker Soledade (2020) e Flávia Rocha (2022) sobre a execução da Lei 10.639/03 nos estados do Paraná e Acre apresentaram caminhos diversos, mas ambos encontraram resultados parciais e com diversas limitações no ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

Soledade (2020) partindo de suas análises, discorre que as unidades contemplam o exposto na LDBEN ao inserir no seu Projeto Político Pedagógico (PPP) a temática racial. Contudo, na prática realizada, o autor interpretar que:

em algumas atividades as leituras de mundo dos/as profissionais de Educação termina por reger como se processará os encaminhamentos de ensino e isso pode se traduzir em uma falha com reflexos negativos no real intuito do Artigo 26 da LDBEN, que é a transformação social a partir do reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial brasileira, não o da rotulação de sujeitos e limitação desses a partir de discriminação pseudo-valorativa (Soledade, 2020, p.197).

Flávia Rocha (2022) em sua tese afirma que uma educação para as relações étnico-raciais alinhada às DCNERER são possíveis com a formação mínima na temática. A autora visibiliza os estudos já realizados nas escolas acreanas, desfazendo discursos de que a lei é morta. Concordamos que muito já temos avançado, não obstante, Rocha (2022, p.112) ressalta que “ao longo da trajetória da pesquisa também foram encontrados muitos desafios e fatores que não correspondem às práticas pedagógicas” [...] voltadas para ERER.

E há estudos municipais, como das autoras, Cleidiane Colins e Piedade Videira (2022), sobre a atuação da Secretaria Municipal de Educação quanto à aplicabilidade da legislação educacional antirracista nas escolas municipais de Macapá. A pesquisa constatou a época, do total de oitenta escolas localizadas no município, apenas dezesseis realizavam alguma prática pedagógica em relação à Lei n.10.639/03, revelando uma implementação da legislação de forma insuficiente e precária, além do racismo institucional ser o principal obstáculo. Para as autoras:

o racismo que afeta a Divisão interfere também na Secretaria, a qual é tolhida de cumprir sua missão institucional de forma eficiente, ocasionando impactos nas escolas que recebem uma implementação precária da Lei n. 10.639/2003 ou ausência dela. Dessa forma, fica impedida de avançar, tornando-se inábil na construção da identidade cultural de pessoas negras e não negras livres de ideologias racistas (Gomes; Videira, 2022, p.7).

Tais aspectos, fizeram com que eu tivesse um conhecimento tardio da lei que ocorreu após minha graduação em 2018, para constatarmos a ausência e/ou a insuficiência da temática étnico-racial na Formação Inicial e Continuada de professores/as e de referências de intelectuais negros e negras na academia.

Tendo em vista que para a efetivação da legislação educacional antirracista, é necessário a adoção de um currículo intercultural no qual as identidades e subjetividades das crianças, desde bebês, sejam consideradas e respeitadas no processo de ensino e aprendizagem, requerendo comprometimento dos/as profissionais de educação com as identidades dos sujeitos presentes no ambiente escolar e rompimento de currículos eurocêntricos que ignoram suas subjetividades.

As autoras Alice Lopes e Elizabeth Marcedo (2013) embora não definam o que é currículo, tecem reflexões de um currículo formal, em que em sua seleção há uma questão ideológica, este por sua vez em que se escondem as relações de poder pode silenciar vozes no currículo e “eliminar um importante aspecto social: a contradição à crença na harmonia social, daí advinda que é um importante princípio que oculta as relações de poder e desigualdades sociais” (Lopes; Marcedo, 2013, p. 25) tornando-se um mecanismo de exclusão, especialmente de alunos/as das classes desfavorecidas historicamente.

Eu, enquanto criança negra, cresci sem conhecimento da história e cultura africana e afro-brasileira e desejo que outras tantas crianças possam conhecê-la ainda em sua primeiríssima infância, por meio de referências positivas.

Outro aspecto que atravessou meu anseio por esta pesquisa foi a obra da intelectual Ângela Davis, “Mulheres, Raça e Classe”, primeiro escrito que me oportunizou o contato com a temática racial. Este livro provocou um misto de sensações inexplicáveis e um processo como de catarse, mas que foi extremamente necessário para compreender a condição de negros e negras e os impactos do racismo.

A leitura causou em mim tristeza, revolta e indignação, pois trazia à memória lembranças e situações, ora dolorosas, ora constrangedoras. Lembro que, quando criança, uma professora me fez a seguinte pergunta: você gosta da cor da sua pele? Respondi, de pronto, que sim! Acredito que não satisfeita com a minha resposta, pega-me pelo braço e interroga-me novamente: o que faz você gostar da cor da sua pele, se ela é diferente? Minha resposta desta vez foi o silêncio.

Passaram-se anos e ainda me recordo dessa pergunta e da forma como fui interpelada, pois como éramos e ainda somos retratados na história cooperava para que ficássemos acuadas/os e envergonhadas/os, procurando um lugar para nos escondermos, como se estivéssemos invadindo um ambiente no qual não

deveríamos estar. Compreendo, atualmente, o motivo pelo qual a mesma pergunta não foi feita às crianças com pertencimentos raciais diferentes.

Como dissertara a autora Neusa Santos (1983, p.18), “saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, mas é também, sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades”.

A legislação educacional, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) determina que, na educação levar-se-ão em consideração os fatores sociais, étnicos, históricos e culturais, quando se desconsideram esses aspectos, há uma desvalorização das identidades dos sujeitos que frequentam as unidades educacionais.

Desvalorização que só constatei durante minha graduação, quando finalmente conheceria um pouco da literatura africana e afro-brasileira, o professor nos comunica que devido ao curto período, teríamos que estudar o essencial do curso, íamos ver a literatura afro-brasileira se houvesse tempo hábil, o que não aconteceu.

Partindo desta conjuntura, é que vejo os cânones literários como uma forma de discursos de poder para legitimar uma literatura em detrimento de outra. O cânone literário, que tem sua origem na palavra Cânon, significa norma, medida, modelo, que permitem organizar um conjunto de obras consideradas imprescindíveis na formação do leitor.

Para Maria Moreira (2003, p.90), “o cânone expressa-se numa relação ou lista de autores que contém em si a ideia de seleção [...]” ao passo que, ao ignorar outros conhecimentos, nos impede de enxergar as riquezas e pluralidades culturais presentes nas narrativas de grupos historicamente excluídos da sociedade devido a esse policiamento dos cânones literários a ser seguido, além de se apresentar como uma literatura distante da realidade de muitos estudantes e para poucos.

Reconheçamos a importância dos cânones, mas não, a fim de usá-los como referência única. É pertinente ressaltar que quando se privilegia e seleciona saberes em detrimento de outros, está se fazendo exclusão de grupos e reproduzindo mais ciclos de pobreza e desigualdades sociais, tornando as instituições educacionais, por meio do currículo, um palco de disputas epistemológicas politicamente sistematizados e disputados por vários grupos sociais (Macedo, 2013).

O fato de não acessar esse conhecimento deixou-me reflexiva, inquieta, mas também despertou um desejo de comprometer-me com um projeto de sociedade mais justo e equânime, como assim reivindicava Abdias do Nascimento em sua luta antirracista.

Hoje, esse projeto de sociedade está refletido no escopo do Parecer n.003/2004, relatado pela professora Petronília Beatriz Gonçalves e Silva (Brasil, 2004), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e tem como fio condutor o cumprimento da legislação educacional antirracista, os documentos mandatários que respaldam o trabalho com a temática étnico-racial nas instituições educacionais de todo o Brasil, das creches às universidades.

Mas quando se fala no âmbito das pesquisas acadêmicas, onde estão os bebês negros/as? Pesquisadoras como Fúlvia Rosemberg (2012), Eliane Cavalleiro (2004), Lucimar Rosa Dias (2020), entre outras pesquisadoras/es, ressaltam que há poucos estudos voltados para as infâncias negras no contexto da creche.

A escassez de estudos sobre a Sociologia da Infância, relações étnico-raciais e literatura Infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira, campos com os quais esta pesquisa dialoga, direcionaram meu olhar para o âmbito da creche. Considerando a realidade do sistema educacional brasileiro, especificamente a educação para as relações étnico-raciais (ERER) no âmbito da Educação Infantil, especialmente na creche, assim como a ausência de pesquisas envolvendo essas temáticas e faixa etária no estado do Amapá.

A pesquisadora Fúlvia Rosemberg (2012) já fazia denúncias acerca da ausência de reflexões acadêmicas no âmbito da creche, fato que se configura em discriminação dessa etapa da educação. Para a autora, a creche constitui a etapa mais desvalorizada no sistema educacional brasileiro.

Quando se remete à Educação Infantil, quase sempre a creche é colocada em uma condição marginal, não sendo vista como parte indissociável desta etapa, tampouco se tecem reflexões sobre as especificidades da creche e a inserção da temática étnico-racial.

A autora também realizou crítica à ausência de pesquisas brasileiras situadas nos contextos das regiões norte, centro-oeste e nordeste, oferecendo base empírica pouco favorecida em relação ao desenvolvimento de relações étnico-

raciais nos diferentes contextos sociais brasileiros. Rosemberg (2012). Este estudo, portanto, junta esforço para suprir esta lacuna na pesquisa brasileira.

A partir destas reflexões, este estudo visa investigar como as crianças, desde bebês, constroem sentidos nas interações com livros de literatura infantil de temática africana e afro-brasileira presentes nas práticas pedagógicas literárias desenvolvidas na creche. Sendo direito que todos/as tenham acesso a narrativas textuais e imagéticas, voltados à valorização da cultura africana e afro-brasileira.

O objetivo geral está desdobrado nos seguintes objetivos específicos: inventariar o acervo literário da creche; verificar se/e como a literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira é trabalhada no ambiente da creche; analisar as relações estabelecidas pelas crianças com os livros de literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira.

É válido ressaltar, que esta pesquisa está inserida no debate da Lei n. 10.639/03, a qual altera o artigo 26-A da Lei n. 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Em sua estrutura está a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as instituições de ensino, públicas e privadas, resgatando a contribuição decisiva de povos e nações africanas e afro-brasileiras nas áreas política, econômica e social da sociedade, essencial para a formação do Brasil.

Além disso, propostas pedagógicas literárias relacionadas à legislação antirracismo (Lei 10.639/03, Plano para a implementação da lei e o Parecer 003/2004) ganhariam em qualidade caso fossem além dos aspectos identitários e representativos, chegando a estratégias de ruptura de combate ao racismo e formas de discriminação que muitas vezes permanecem silenciadas por educadores que não sabem lidar com situações de racismo no espaço escolar por preconceito ou despreparo (Munanga, 2005).

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana sistematiza as orientações, focalizando nas competências e responsabilidades, das instituições educacionais em níveis e modalidades de ensino. Trata-se de um documento de cunho pedagógico criado para orientar os sistemas de ensino e as instituições educacionais na implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, além de as ações que precisam ser realizadas para a sua implementação. O Plano Nacional tem como objetivo central:

colaborar para que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária (Brasil, 2008, p.27).

Para o Instituto Geledés essa medida busca “evitar abordagens resumidas e superficiais, que reforçam visões estereotipadas, folclorização, hierarquizações e discriminações ou que se transformam em tarefas personalizadas que não são incorporadas à vivência escolar” (Geledés, 2023, p.47).

Nessa perspectiva, o Parecer n. 003/2004 e a Resolução n. 001/2004 do Conselho Nacional de Educação ampliaram a obrigatoriedade para todas as etapas e modalidades da educação brasileira, além disso, com a abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, por meio do Parecer 02/2007, a Educação Infantil passa a ser integrada a esse ensino oficialmente.

A Lei representa um marco na busca de garantir uma educação para as relações étnico-raciais, abre caminhos para novas políticas afirmativas e visa garantir uma reparação histórica, reivindicação constante e pontual feita pelo movimento negro, sobretudo por direito à educação. Em 2008 a Lei integra a história dos povos indígenas com a ampliação da Lei n.11.645/08. Entretanto, as pesquisas aqui supracitadas ainda revelam uma distância entre o marco legal e sua plena implementação.

Por consequência, a necessidade em verificar a aplicabilidade dessa lei na creche por meio da literatura, pois apesar da inclusão da temática ser uma obrigatoriedade, ainda há resistências, não só com a literatura afro-brasileira, mas com toda a cultura que tem seu nascedouro na África, contribuindo na insuficiência da Lei n.10.639/03 nas instituições educacionais.

Sendo assim, é necessário questionar o currículo e o planejamento das práticas pedagógicas ao analisarmos as diferentes realidades e as especificidades de cada criança, uma vez que, em geral, as instituições são descritas como tendo um currículo eurocêntrico/unilateral que não favorece a constituição das identidades das crianças e suas infâncias.

Dessa forma, optamos por trabalhar a literatura infantil com temática africana e afro-brasileira, conceito cunhado por Eliane Debus (2017, p.26) "uma literatura

que aborda a cultura africana e afro-brasileira, sem focalizar a autoria, mas sim o que tematiza", literatura que se apresenta como um recurso exitoso para o cumprimento do artigo 26-A da Lei de Educação Básica Brasileira.

De acordo com Silva (2012) a literatura infantil é um meio estratégico para a formação das crianças, pois lhe possibilita melhor à apreensão da realidade partindo dos enredos. "Ao ser abordada de forma ficcional e apropriada para cada faixa etária, proporciona oportunidade de reconhecimento das identidades e intercâmbio com as histórias de vida" (Silva, 2012, p. 98).

Ademais, apresentando qualidade literária, essa literatura pode carregar símbolos e valores ancestrais africanos e afro-brasileiros e contribuir sobremaneira para a construção do repertório e sentido de pertencimento étnico-racial de crianças negras, desde bebês, por meio de propostas didáticas lúdicas e antirracistas.

As Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais discute sobre a urgência e necessidade de referências literárias de bases africanas e afro-brasileiras serem um campo exitoso na Educação Infantil "para uma educação que respeite a diversidade, é fundamental contemplar a riqueza cultural de outros povos" (Brasil, 2006, p.171). Ainda nos orientam que:

Independentemente do grupo social e/ou étnico-racial a que atendem, é importante que as instituições de Educação Infantil reconheçam o seu papel e função social de atender às necessidades das crianças constituindo-se em espaço de socialização, de convivência entre iguais e diferentes e suas formas de pertencimento, como espaços de cuidar e educar, que permita às crianças explorar o mundo, novas vivências e experiências, ter acesso a diversos materiais como livros, brinquedos, jogos, assim como momentos para o lúdico, permitindo uma inserção e uma interação com o mundo e com as pessoas presentes nessa socialização de forma ampla e formadora (Brasil, 2008, p.13).

É de premência que a Lei n.10.639/03 seja implementada nas escolas desde a creche, haja vista que, o sistema educacional opera com base na cultura hegemônica, numa normatividade branca e a literatura infantil também é afetada com base nessa norma. Muitos/as pesquisadoras/as que abordam a temática literária em seus estudos, apontam que os discursos veiculados pelos livros oferecidos às crianças pequenas ainda operam para evidenciar a branquitude como norma.

Rita Alcaraz (2018), ao analisar a política do livro infantil como um direito à promoção da igualdade racial, em sua pesquisa de doutorado, observou que os

discursos mantinham a normatividade branca. Outro resultado trazido pela pesquisadora Sara Pereira (2019) foi que os bebês, e as crianças bem pequenas nem sempre têm acesso a livros de qualidade, tampouco que contemplem a diversidade étnico-racial de forma positiva. Estas pesquisas revelam uma demanda que está de forma latente na creche pesquisada, quanto ao acervo que contemple a realidade dos bebês.

Os direitos à cultura e à educação estabelecidos pela Constituição Federal (1988), para o desenvolvimento integral da pessoa, devem ser assegurados nas creches com todas as crianças, sendo crucial incluí-las nas pesquisas, apresentando a realidade dessa faixa etária, suas necessidades e, dessa forma, criando possibilidades e estratégias pedagógicas.

De acordo com as autoras Lília Bernadi e Carolina Morais (2019), é na escola e no convívio com outros que as crianças aprendem a se relacionar e a respeitar. É crucial que o ambiente onde ocorrem suas interações propicie relações humanas e respeitadas, adote uma pedagogia antirracista para proporcionar processos significativos, enfatizando traços/valores de sua cultura, e um espaço seguro de socialização e interações biosocioculturais.

Como apontado pelas autoras Sephora Souza; Tarsilia Lopes e Fabianne Santos (2007), a forma de tratamento dispensado à criança negra, na sua maioria negativa, contribui para que ela crie uma imagem depreciativa de si mesma, o que resulta em uma autoexclusão e uma baixa autoestima que comprometem o processo de construção de sua identidade. Dessa forma, a criança, a partir desse tratamento, incorpora ideias de desvalorização de suas características étnicas.

Essas ideias, introjetadas na mente da criança negra, afeta seu desempenho escolar, conforme demonstrado na pesquisa de Chagas e França (2010), que deixa evidente como o racismo coopera em uma trajetória escolar mais curta e acidentada para negros e negras que recebem um percurso escolar tortuoso, “que gera certo descrédito em relação a si, um sentimento de incapacidade e desvalorização que influencia o modo como ela se posiciona nas diferentes situações de ensino ao decorrer dos anos” (Chagas; Franca, 2010, p.11).

O estudo de Carvalho (2005; 2018) constata que o racismo na escola também se concretiza quando no tratamento dado as crianças brancas são de elogio, afeto e carinho, enquanto as crianças negras recebem tratamentos negativos destes mesmos profissionais. Tais pesquisas confirmam que o

preconceito racial traz consequências e impactos na educação das crianças, e precisa ser combatido ainda na infância para amenizar as desigualdades educacionais ocasionadas por um fenômeno tão perverso como o racismo. Conforme Azoilda Trindade:

há muita insensibilidade para com as crianças negras. Estas, ao serem discriminadas, ficam acuadas, envergonhadas, inibidas em denunciar. Se essa é uma experiência muito confusa para uma pessoa adulta, imaginemos para um ser humano de pouca idade, uma criança de 0 a 6 anos. Professores e professoras, acreditem, a criança pode não saber expressar oralmente a discriminação, mas ela sente, sofre, seu corpo fica marcado, com a discriminação e com a omissão, com o silêncio conivente, com a falta de acolhida do adulto que ela tem como referência no momento Trindade (2010, p.31-32).

Trindade (2010) já falava a respeito da demanda de reflexão acerca do tratamento direcionado as crianças negras no cotidiano escolar, que este não é um fator isolado e reflete em seu desenvolvimento. Se essa criança negra não se sente acolhida, devido ao racismo, que está arraigado na sociedade de forma estrutural e estruturante, as desigualdades existentes entre negros e brancos tendem a manter-se.

Dias (2007) afirma que o cuidar está para além de cuidados básicos de higiene, há necessidade de os/as educadoras/as cuidarem também das singularidades dessas crianças apresentando referências positivas dos diferentes grupos étnicos, trabalhando com eles a importância da diversidade.

A psicóloga Maria Aparecida Bento (2012), em seu processo de revisão de literatura sobre identidade racial na Educação Infantil, afirma que muitos autores que estudam sobre a temática racial trazem as mesmas conclusões em suas pesquisas, e estas constataram que muito cedo elementos da identidade racial emergem na vida das crianças, e estas percebem as diferenças raciais, o que é valorizado e desvalorizado.

Sendo esta pesquisa um caminho para pensarmos como as crianças negras de (0-3) anos no contexto da creche, vão constituindo seu sentido de pertencimento racial. O que constitui um dos grandes desafios, que está posto a todos os profissionais da educação, o de Educar para as Relações Étnico-raciais desde o berço. Conforme Dias:

Trabalhar com a diversidade étnico-racial, especialmente na educação infantil, exige sim que o professor assuma um compromisso ético e político. Apesar de haver, nas propostas oficiais, recomendações para que as instituições ofereçam esse tipo de conhecimento, sabemos que os incluir nas práticas pedagógicas é romper com a lógica da reprodução do racismo institucional (Dias, 2012, p.84).

Para isso, é necessário desfazer-se de estereótipos que foram introjetados aniquiladoramente para com a população negra e que se mantém até o presente século, afetando sobremaneira as infâncias negras, requerendo um comprometimento ético e político dos profissionais de educação.

Logo, para responder às questões levantadas, a presente dissertação está estruturada em quatro capítulos, além das considerações finais. A primeira refere-se ao capítulo introdutório, seus objetivos e primeiros passos do estudo. No segundo capítulo abordamos os caminhos metodológicos e apresentamos o território no qual a pesquisa se assenta, as relações étnico-raciais no Amapá, movimento de luta por creche, lócus de pesquisa, chegada em campo e os cuidados éticos ao realizar pesquisas com crianças.

O terceiro capítulo aborda algumas correntes teóricas do campo da Sociologia da Infância e as perspectivas metodológicas adotadas pelos/as autoras/as dessas teorias, direcionando para as relações étnico-raciais na creche com o advento da lei 10.639/03. Nesse capítulo, apresentamos uma revisão sistemática acerca das pesquisas no campo das relações étnico-raciais e da literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira. Além de uma breve revisão de pesquisas produzidas sobre infâncias na Amazônia, com ênfase nos estados do Amapá e Pará.

No quarto capítulo, abordamos a literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira na creche, na qual foi realizado o inventário, do acervo geral da instituição. Este inventário concentrou-se nas literaturas que tematizam a cultura africana e afro-brasileira, amparada pela Lei n. 10.639/03.

Além disso, discutimos sobre as práticas literárias desenvolvidas por professores/as com a literatura de temática africana e afro-brasileira junto às crianças, bem como suas interações com os livros e outros artefatos que compõem a organização e/ou cenário da instituição que podem contribuir para constituição da identidade racial da criança negra, desde bebê.

Nas considerações finais, trouxemos algumas inquietações que surgiram durante a construção desta dissertação, apontando a necessidade de pesquisas no âmbito creche, por isso o texto trará algumas questões que não são problemas da pesquisa, mas que nos ajudaram a compreender os sujeitos e como a instituição se organiza.

Nesta dissertação, usarei a primeira pessoa, ao referir-me às minhas vivências e reflexões, e o uso da terceira pessoa ao juntar as referências teóricas do estudo e diálogos com demais sujeitos que compõem o estudo

O que nos dispomos a discutir nessa pesquisa não é uma consolidação da identidade racial das crianças que compreende o período de 0-3, mas como elas vão construindo esse modo de ser do outro e de si por meio dos artefatos culturais, que estão dispostos na creche, especialmente a literatura infantil de temática africana e afro-brasileira e das relações estabelecidas.

Embora esta pesquisa tenha centralidade na criança negra, entendemos que a formação do ponto de vista do acesso à literatura de temática africana e afro-brasileira e educação para as relações étnico raciais é direito de todos/as/es, e precisam compor o processo de formação de todas as crianças.

1.1 PRIMEIROS CAMINHOS

O itinerário da pesquisa iniciou em março de 2022, com visitas prévias a todas às creches municipais de Macapá para termos uma visão geral de qual unidade seria selecionada para o desenvolvimento da pesquisa, tendo em vista não haver pesquisas no estado do Amapá desenvolvidas em creche que pudessem nos dar esse subsídio. Para a escolha da creche estabelecemos critérios que auxiliaram no percurso:

- I) Funcionar em tempo integral, assim minha estada em campo teria um tempo maior com as crianças;
- II) Ser a mais antiga do município, pois teríamos um histórico da creche apesar de todas serem relativamente novas;
- III) Atender crianças com menos de dois anos de idade, haja vista que a demanda de pesquisas com essa faixa etária;
- IV) Ter crianças com diferentes pertencimentos étnico-raciais;

- V) Ter livros com a temática racial, para compreendermos como as crianças negras estabelecem suas relações com os livros;
- VI) A instituição consentir em participar do estudo.

Em 2023, acompanhou-se a pré-matrícula para a etapa da Educação Infantil, com especial atenção à creche, através do site da Secretaria Municipal de Educação de Macapá (SEMED). A solicitação de matrícula iniciou em 03 de janeiro e encerrou-se em 06 de janeiro de 2023.

A solicitação de matrícula não é garantia de vaga, mas por meio dela as solicitações são classificadas para o preenchimento das vagas disponíveis nas creches do município de Macapá, para as crianças com idade de zero (01) a três (3) anos e onze (11) meses.

Ao acompanhar o período de pré-matrícula, o objetivo foi conhecer as questões socioeconômicas do público-alvo da creche, uma vez que este é um dos requisitos estabelecidos pelo edital. Isso nos fez refletir sobre o nível de divulgação por parte da secretaria e das creches sobre o período de pré-matrículas e se o público-alvo da creche tinha acesso a essa informação.

O propósito ao acompanhar o período de pré-matrícula se configurou como um caminho prévio antes da entrada em campo, para conhecer as questões socioeconômica do público-alvo da creche, pois este compõe um dos critérios estabelecidos pelo edital, o que nos levou a refletir sobre o nível de divulgação por parte da secretaria e creches acerca do período de pré-matrículas, e se o público-alvo da creche detinha dessa informação.

Embora o acesso à creche não seja nosso objetivo central, ele causa impactos em nossa pesquisa, pois o número de crianças pretas matriculadas no ano de 2023, foi baixo comparado a procura constante desse mesmo público por vaga, fato observado durante a permanência em campo, que não pode ser ignorado, pois ele aponta para a necessidade de se realizar pesquisas nessa vertente.

Os dados contidos na ficha de matrículas, as crianças, em sua maioria, fazem parte de uma população de baixa renda, que reside nas proximidades da instituição e apresenta diferentes pertencimentos raciais: pretas, pardas e brancas, com idade compreendida entre zero (0) a três (3) anos e 11 meses. Nesse lócus temos os nossos sujeitos centrais da pesquisa, as crianças negras (pretas/pardas).

Com relação a questões econômicas das famílias, registro que nesse processo tive o apoio da secretaria da creche que realizou o levantamento individual da renda dos pais, mães e/ou responsável das crianças. O trabalho se configurou como uma via de mão dupla, pois já era uma demanda que precisava ser realizada na creche. Tal pedido, com fins para a pesquisa, só causou celeridade a demanda acumulada.

Um ponto a ser destacado, é que a maior parcela da população amapaense é de famílias chefiadas por mulheres com filhos/as e, em sua maioria, participam de programas sociais do Governo Federal como o Programa Bolsa Família. Dados do governo Federal a respeito do programa, confirmam que as mulheres seguem sendo responsáveis pelas famílias. Outra predominância diz respeito as pessoas pretas e pardas que compõe 73% dos beneficiários (Brasil,2023).

Esse processo de mapeamento sobre o contexto educacional, o perfil de crianças e famílias atendidas pela rede de Educação Infantil, foram fundamentais para minha estada em campo, que iniciou em fevereiro de 2023 e se estendeu até junho de 2023, período em que me retirei de campo para cursar a última disciplina obrigatória do mestrado, a fim gerar informações que ficaram pendentes e que me auxiliaram nas análises dos dados, na segunda quinzena de agosto retornei à creche e permaneço até a primeira quinzena de setembro de 2023. Totalizando seis meses.

Nesta pesquisa, durante todo o texto faremos menção aos sujeitos centrais desta pesquisa utilizando a nomenclatura “criança, desde bebês” sendo a proposta inicial focalizar os bebês, no entanto, dado o contexto pesquisado, nos deparamos com a impossibilidade de realizar uma pesquisa com um grupo que poderíamos identificar como de bebês dada a idade das crianças que frequentam sem, contudo, desconsiderarmos este elemento.

Para Alma Golttieb (2009), a relativa falta de conhecimento sobre a vida, os hábitos e as concepções dos bebês em diferentes culturas tornam extremamente difícil responder a essas e outras questões relacionadas aos bebês. Entendemos que o termo bebê possui um sentido mais amplo, dinâmico e de difícil definição, ou seja, a depender do contexto, uma criança será reconhecida como bebê. A exemplo da creche pesquisa, os sujeitos da pesquisa eram referenciados pelas professoras como bebês, mas podem ser nominadas e questionadas por outras pessoas quando temos como referência o recorte etário.

Compreendemos que o bebê é esse sujeito que vai sendo constituído a partir das relações socioculturais, que vão além do etarismo, e que recebe interferência de diversos fatores, como a sua relação com os adultos, sua relação com os pares, dessa forma, nesse estudo utilizamos essa nomenclatura para dar maior visibilidade aos bebês. Neste itinerário acadêmico, adotamos a etnografia como método de pesquisa que utiliza a observação participante como técnica de geração de dados (Marchi, 2018), a qual discorreremos no capítulo seguinte.

2 ESCOLHAS METODOLÓGICAS: “MONTAR, DESMONTAR E REMONTAR”

Precisamos modificar, (re)fazer, (re)organizar, (re)ver, (re)escrever tudo aquilo que vamos significando ao longo da nossa investigação (Paraíso,2012).

Damos início a este capítulo com esta epígrafe para remeter aos aspectos metodológicos da pesquisa em Educação, que requer como destaca Marlucy Paraíso (2012) estarmos abertos e flexíveis, pois a inquietação constante, a experimentação, o refazer e o retomar inúmeras vezes é parte do modo de se fazer pesquisa.

Pesquisar é produzir conhecimento novo e para que esse conhecimento seja produzido implica dizer que tomadas de decisões, por parte do pesquisador/a são necessárias, e a partir das primeiras decisões tomadas caminhos serão abertos e o/a pesquisador/a precisa estar preparado/a e sensível a possíveis alterações. Acerca das metodologias de pesquisas, Paraíso (2012) afirma que:

Uma metodologia de pesquisa é sempre pedagógica porque se refere a um como fazer, como fazemos ou como faço minha pesquisa. Trata-se de caminhos a percorrer, de percursos a trilhar, de trajetos a realizar, de formas que sempre têm por base um conteúdo, uma perspectiva ou uma teoria. Pode se referir a formas mais ou menos rígidas de proceder ao realizar uma pesquisa, mas sempre se refere a um como fazer. Uma metodologia de pesquisa é pedagógica, portanto, porque se trata de uma condução: como conduzimos ou conduzimos nossa pesquisa (Paraíso, 2012, p.15).

Tendo esse aspecto em vista, ao direcionar o olhar para o campo das pesquisas no contexto da creche, defendemos que o estudo etnográfico, visto como lógica de investigação (Green, Dicson, Zárerlique, 2005), um dos caminhos viáveis/indicados para atingir o objetivo de compreender como as crianças constroem sentidos na interação com livros de literatura infantil presente nas práticas pedagógicas literárias desenvolvidas na creche.

Uma vez que o realizar da pesquisa requer uma imersão da pesquisadora/pesquisador no campo, para conhecer as crianças, o espaço, interaja e estabeleça relações gentis e de confiança, exige tornar-se “nativo”, requer atenção em crenças, valores, organização, experiência de proximidade, olhar curioso e detalhado.

O texto “A etnografia como uma lógica de investigação” das autoras supra citadas é uma resposta a discussões e controvérsias sobre a etnografia no contexto educacional. Nesse texto, as autoras defendem os princípios lógicos da pesquisa etnográfica. Em síntese, este estudo foi organizado partindo da etnografia como uma lógica de investigação.

Nesse contexto, Silva e Silva (2021, p. 73) discutem que a etnografia utilizada pela educação se torna um instrumento valioso a partir do momento que capta e compreende os diferentes diálogos intersubjetivos que caracterizam a prática pedagógica”. De acordo com João Amado e Luciano Silva (2014), as relações sociais que ocorrem nos espaços de educação formal e informal podem ser objeto de estudo desse caráter, uma vez que as relações sociais que se estabelecem estão condicionadas pelos costumes ou padrões culturais e têm um papel ativo com os sujeitos que estão sendo observados. Nesse caso, as crianças no contexto da creche e o conjunto de crenças e visões de mundo, valores, normas, tecnologias, linguagens, símbolos e artefatos com que se faz a vida da escola. (Silva e Amado, 2014, p.148).

De acordo com Sonia Kramer (2002, p 45), “A pesquisa etnográfica fornece estratégias e procedimentos metodológicos, influenciando estudos do cotidiano escolar, da prática pedagógica e das interações entre as crianças e os adultos”.

A escolha metodológica também inclui metodologias visuais que, segundo Angela Coutinho (2016, p.269), “permite considerar o universo complexo de elementos que compõe as suas narrativas, assim como retomar os diálogos quantas vezes se fizer necessário no processo de interpretação e na construção dos próprios diálogos”.

Tendo o desenho metodológico em mente, a captura das ações e relações das crianças no contexto da creche se deu a partir de instrumentos como fotos e vídeos que em conjunto com os registros escritos realizados acerca das ações e atividades desenvolvidas pelos e com os pequenos com a literatura nos permitiu uma análise mais refinada dos detalhes durante o desenvolvimento da pesquisa. Conforme Kramer (2002, p.52):

os registros fotográficos são, na verdade, um constante convite à releitura, a uma forma diversa de ordenar o texto imagético. Pode ser olhada muitas vezes, em diferentes ordens e momentos, pode ter outras interpretações para a autora “ela é sempre uma outra foto ali presente, pois uma foto se transforma cada vez que é contemplada, revive a cada olhar.

As fotografias são um registro visual expressivo, nos informa, nos faz lembrar os fatos é também ponto de referência para análise científica, sendo a fotografia a comprovação do que se registra, não é neutra, carrega um universo de informações e revela aspectos que não podemos captar com detalhes sem esse “congelamento” da cena. Ao analisarmos as fotografias, é crucial considerarmos a criança como um ator social, que pensa, sente, se comunica, age e está em constante desenvolvimento, e que, apesar de serem da mesma faixa etária, apresentam necessidades diferentes, que requerem um olhar e uma escuta cuidadosa

Nessa pesquisa, a observação participante é crucial, pois não apenas registrava em fotografias, mas também em meu diário de campo, todas as minhas impressões e experiências no período em que estive em campo, uma vez que o pesquisador/a não apenas observa, mas também interage com os sujeitos da pesquisa.

Minha permanência em campo passou a ser ativa e interativa. A confiança e as relações com os profissionais da creche, e principalmente com as crianças, precisavam ser construídas. Para tanto, participei em conjunto com a turma de toda a dinâmica da creche, momento de acolhida das crianças, refeições, banho, troca de fraldas, momento do sono, banho de sol, e qualquer outra atividade que compusessem o dia a dia das crianças, desde bebês na creche¹. Mantendo o cuidado para não inverter o papel, ciente que estava na condição de pesquisadora daquela realidade educacional.

Outro ponto relevante em relação à metodologia é que, uma vez que se trata de uma pesquisa com o objetivo de aumentar a participação das crianças e assegurar a sua participação, a escolha das formas de interação e geração de dados poderia ser modificada de acordo com a negociação estabelecida a partir da entrada e das interações estabelecidas em campo.

Essas negociações tiveram como base a dinâmica organizacional da instituição, o projeto que estava sendo desenvolvido em uma semana específica e a prática pedagógica das professoras, para verificar se elas tinham a possibilidade de responder de forma coerente às questões de pesquisa.

¹ O conjunto do corpo docente, direção e coordenação da creche se direcionavam as crianças sempre como bebês. Nesta pesquisa faremos uso da nomenclatura criança, desde bebês para nos referir aos sujeitos ativos desta pesquisa.

Assim como o assentimento das crianças em relação ao registro de suas imagens que ora se expressava em palavras, ora em expressões e gestos. Coutinho (2019, p.99) esclarece que o assentimento “trata-se, desse modo, de autorização que tem características específicas, uma vez que o participante manifestará a sua concordância ou não por meios diferenciados daqueles previstos no consentimento”.

Em alguns momentos, enquanto pesquisadora, ao tentar captar uma ação das crianças, obtive respostas negativas, e me vi em situação constrangedora diante delas, a fim de perceber que estava invadindo seu espaço, o que indicava que elas não queriam que eu as filmasse, o que conseqüentemente me impedia de registrar os momentos em que tinha essas percepções. Então, foram registrados em meu diário de bordo, embora registrados, não foram expressos nesta dissertação, mas utilizadas como subsídios no cuidado ético em realizar pesquisa, principalmente com crianças. Coutinho (2019) explica que o consentimento e assentimento podem ser considerados:

processos correlacionados de compreensão, de negociação e de autorização dos sujeitos para participar da pesquisa. Contudo, o consentimento refere-se à obtenção do aceite para participar da pesquisa por meio da sua explicitação, oral ou escrita, de modo livre e esclarecido pelo próprio sujeito ou por um responsável legal; e o assentimento implica a captação do aceite do participante mediante procedimentos diferenciados, dadas as singularidades dos sujeitos aos quais se volta, crianças, adolescentes ou pessoas impedidas de consentir (Coutinho, 2019, p.100).

Além dos registros das crianças, foi fundamental realizar entrevistas semiestruturada com os/as professores/as, coordenação e direção da creche, acerca da prática pedagógica literária adotada pela instituição, no que diz respeito a literatura infantil de temática africana e afro-brasileira.

As entrevistas foram realizadas com o intuito apreender a dinâmica organizacional da creche que não pode ser apreendida apenas com a observação em campo. Com base nas entrevistas tivemos informações sobre o processo de aquisição de livros para a instituição e se o município conta com uma política de aquisição de livros. Para Carlos Gil (2017) é provável que a maioria dos dados relevantes da pesquisa seja obtida mediante as entrevistas.

Nesse estudo fizemos uso da entrevista semiestruturada, que conforme Wania Gonzales (2014) é o método de geração de dados em que o/a entrevistada/o tem maior liberdade de respostas, tornando-se o instrumento adequado para coletar as informações sobre a prática pedagógica literária adotada pela creche no qual é possível aprofundar as questões e compreender aspectos em torno das relações étnico-raciais e a literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira na creche. Sendo a entrevista um instrumento largamente utilizado nas pesquisas de ciências humanas e em especial a educação.

Nessa etapa da pesquisa, como bem pontuou a professora Rosa Silveira (2007), o cuidado para não sermos empáticos, não sugerir respostas, respeitar os entrevistados/as, não interromper, não intimidar, mas estabelecer um clima de confiança. A autora ainda nos leva a refletir sobre os efeitos dos discursos atrelados à entrevista e o quanto o/a pesquisador/a precisa estar preparado/a para trazer as falas das entrevistadas fielmente. Nesta pesquisa, optamos por transcrever as falas das entrevistadas tais quais como foram ditas, corrigindo apenas aspectos que afetem a compreensão do texto.

As entrevistas ocorreram na própria instituição, individualmente. Para tanto, foi necessária uma apresentação formal e explicações dos procedimentos da pesquisa quanto à coleta de dados. Apresentamos o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). Pedimos autorização para gravar apenas suas vozes e optamos por preservar a identidade das entrevistadas e utilizar suas funções para referência da fonte de informações acerca do lócus de investigação.

A seguir, o quadro das profissionais entrevistadas: função, tempo de atuação na creche, autodeclaração racial consoante a classificação das entrevistadas, data e duração das entrevistas:

QUADRO 1: Profissionais entrevistadas

Função	Atuação	Cor	Data	Duração
Diretora	2 anos	Parda	03/05/2023	25 min
Coordenadora	1 ano	Branca	04/05/2023	15 min
Professora – A	3 anos	Parda	25/04/2023	20 min
Professora – B	2 anos	Parda	25/04/2023	17 min

FONTE: Elaborado pela autora (2023)

Foi elaborado um TCLE direcionado aos responsáveis pelas crianças, solicitando suas autorizações para gravar e registrar as imagens dos/as seus/suas filhos/as. Antes de me chegar aos pais, mães e/ou responsáveis para solicitar suas autorizações, notei a necessidade de uma familiarização deles com a minha presença, para não chegar abruptamente e como uma total desconhecida. Depois desse período, passei efetivamente a coletar as autorizações. Outrora, os registros eram feitos em meu diário de bordo e pelas professoras da sala que realizavam os registros e me disponibilizaram após ter as autorizações das famílias.

Durante o processo de organização para abordar os pais, mães e/ou responsáveis, percebi que dizer que se tratava de uma pesquisa no campo da Educação para as étnico-raciais com bebês negros e literatura com temática africana e afro-brasileira poderia causar certa resistência, estranhamento ou qualquer outro tipo de pensamento de "pré-conceito" em relação à cultura africana e afro-brasileira, o que identifiquei ao apresentar meu tema de pesquisa à coordenação da creche.

A abordagem para com as famílias foi que se tratava de uma pesquisa com os bebês e sua relação com os livros de literatura infantil dispostos na Creche. Assim como as pesquisadoras Eliane Cavalleiro (1998) com sua pesquisa intitulada "Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil", a qual a autora tece interpretações críticas e analíticas sobre a discriminação das crianças negras em sala de aula e de Arleandra Amaral (2013), com a pesquisa "A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na educação infantil", que analisou em que medida a implementação de políticas públicas educacionais, baseadas no artigo 26-A da LDB se manifesta no cotidiano de um Centro Municipal de Educação Infantil em Curitiba.

Essas autoras, por terem como foco de estudo a Educação para as Relações Étnico-raciais, optaram por não mencionar o recorte nesse primeiro momento específico. A postura adotada pelas autoras nos revela que mesmo passado 35 e 10 anos destas pesquisas, respectivamente, trabalhar/abordar uma educação para as relações étnico-raciais ainda é um campo tenso e de disputas epistemológicas, que refletem na implementação insuficiente e/ou precária da Lei n. 10.639/03.

Em relação ao processo de autorização, apenas uma família hesitou em participar, após explicar, através de imagens de seu/sua filho/o interagindo com os

outros colegas de classe, como ocorreria a pesquisa. Nesse momento, percebi sua expressão de alegria e desejo de que sua filha participasse da pesquisa.

É pertinente destacar que todos os pais, mães e/ou responsáveis tiveram a oportunidade de ler o TCLE, expliquei do que se tratava o documento, e os responsáveis tiveram a oportunidade de levar para suas casas para ler com atenção e tirar eventuais dúvidas. Assim, obtivemos a autorização de todos os pais/mães da sala na qual realizamos o estudo.

Ressaltamos que esta pesquisa seguiu os princípios, as normas e orientações técnicas da pesquisa científica envolvendo seres humanos, as mesmas adotadas pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Para esse fim, seguimos o que está posto nas resoluções nº 466, de 12 de dezembro de 2012 e nº 510, de 07 de abril de 2016, ambas homologadas pelo Conselho Nacional de Saúde, sobre assegurar o respeito pela dignidade e proteção dos/as participantes do estudo considerando os princípios éticos inerentes ao desenvolvimento científico.

Para tanto, submetemos o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética da Universidade Federal do Paraná (UFPR) para apreciação e aprovação. O projeto foi aprovado com o Parecer n. 5.867.169. Finalizados os trâmites com o Comitê de Ética, o estudo iniciou na unidade de ensino, informamos aos responsáveis como ocorreria a pesquisa. Em se tratando de uma pesquisa com crianças de 0-3 anos, mantivemos como princípio ético a necessidade de solicitar o assentimento da criança mesmo com a autorização da família.

Esse assentimento ocorria durante a pesquisa, quando e como a criança reagia diante dos registros feitos por máquina fotográfica e/ou celular, se suas expressões eram negativas, os registros não eram feitos. Sendo assim, ainda que para essa faixa etária as crianças não assinem o TCLE, a solicitação de seu assentimento foi premissa para sua participação no estudo, informando-as a respeito do que está sendo feito e observando continuamente as suas manifestações.

Durante o período dos registros uma ou outra criança não queria ser registrada, nestes momentos geralmente assinalavam negativamente com as mãos ou pelas expressões de não confiança diante da câmera. Segundo Natália Fernandes (2016), respeitar é valorizar as heterogêneas competências de cada criança, que nesse processo exige um olhar atento, pois essas competências estão

profundamente implicadas com as experiências das crianças, com o seu meio sociocultural, econômico e geográfico.

Além da autorização dos responsáveis pelas crianças, foi fundamental enquanto pesquisadora ficar atenta para evitar e/ou minimizar situações que colocassem as crianças em risco ou constrangimento, agindo com cautela e conforme as normas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Saúde descritas na Resolução 466/2012 e na Resolução 510/2016.

Foi considerado que a pesquisa poderia apresentar desconforto, independentemente do artefato que pudesse estar sendo apresentado a elas. No caso em específico, os livros infantis de histórias de temática africana e afro-brasileira, foi considerado que nem todas as crianças apreciariam do mesmo modo, podendo, eventualmente, uma ou outra não gostar, ou não se interessar pelo que está sendo apresentado no momento.

A possibilidade é eventual e poderia acontecer durante a etapa de geração de dados, além do desconforto e constrangimento que poderia haver com a presença da pesquisadora. Por isso, nos mantivemos em alerta a fim de evitar e/ou minimizar os riscos decorrentes de nossa presença. A respeito dos potenciais riscos aos participantes, Gatti (2019, p. 62) alerta para a questão relacionada ao tempo dos/as pesquisados/as e ressalta que:

Questionários excessivamente longos, entrevistas com demora além do previsto, observações por longos períodos, envolvimento a longo termo dos participantes em estudos etnográficos, testes exaustivos, podem trazer cansaço, irritação, descaso, e outros efeitos indesejáveis aos participantes.

Principalmente no que se refere ao tempo da entrevista, pois ao acionar os adultos para o dia da entrevista, ouvi perguntas frequentes como: “*quantas perguntas são?*” “*Vai demorar?*” Logo, ficar atenta a esses fatores e dar respostas às perguntas foi um fato importante durante as entrevistas.

Outra medida importante foi a garantia de confidencialidade acerca dos dados coletados e proteção às professoras, coordenação e direção, assim como a garantia e proteção e confiabilidade das imagens das crianças. Tivemos em vista agir pautadas no respeito aos valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos dos sujeitos.

Após a conclusão da pesquisa de campo, os resultados deste estudo serão

socializados com as famílias e profissionais da unidade, assim como com a equipe gestora da Educação Infantil no município. Por conseguinte, a divulgação dos resultados e do processo em que o estudo foi realizado também se dará por meio de publicações em revistas e outras atividades acadêmicas.

2.1 BREVE APRESENTAÇÃO DO TERRITÓRIO AMAPAENSE

Antes de adentrarmos no contexto histórico das creches municipais de Macapá, apresentaremos o campo no qual esta pesquisa se assenta. Macapá, primeiro município a ser criado no Amapá²³, é onde se concentra a maioria da população do estado, estimada em 442.933 habitantes. Com densidade demográfica de 67,48 habitantes por km² até o ano de 2022. Localiza-se na região sudeste do estado, estendendo-se à margem esquerda do rio Amazonas, sendo a única capital brasileira cortada pela Linha do Equador.

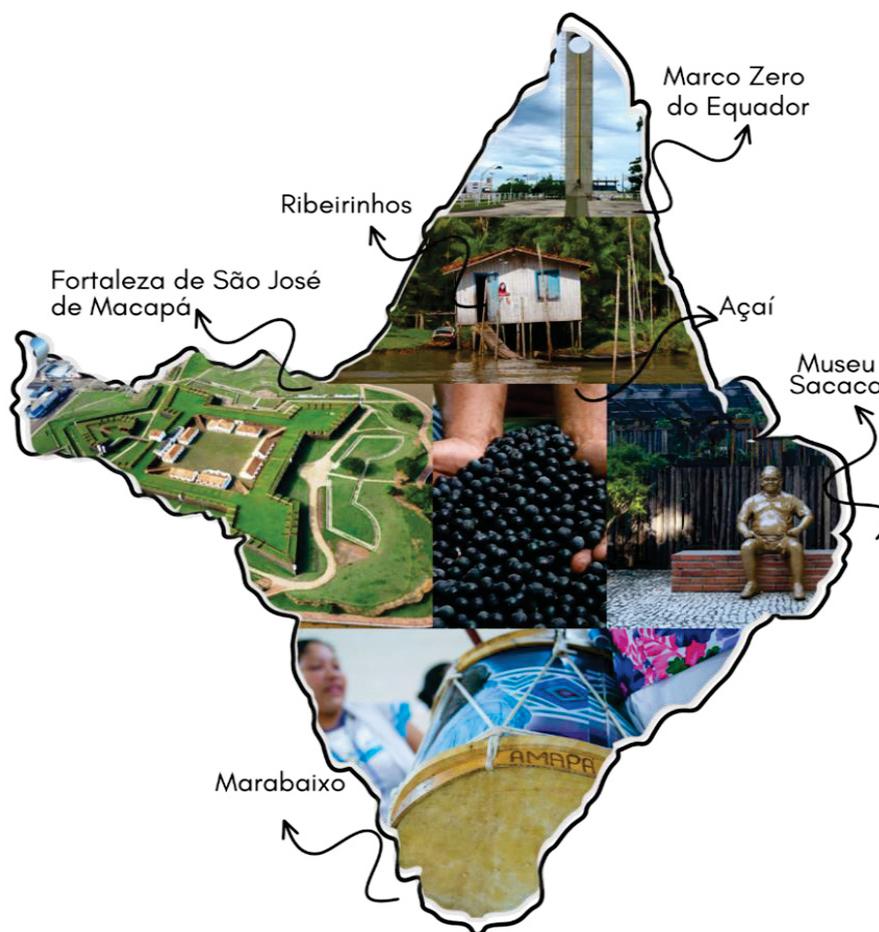
Em um contexto amazônico, que possui riquezas culturais, identidades e saberes. Como diz a letra da música: “Jeito Tucuju” de Joãozinho Gomes e Val Milhomem:

*Quem nunca viu o Amazonas
Nunca irá entender a vida de um povo
Quem nunca viu o Amazonas
Jamais irá compreender a crença de um povo
Sua ciência caseira
A reza das benzedeiros
O dom milagroso.*

Trago o trecho dessa canção para situá-los/as no contexto amazônico amapaense somada a imagem expressa a seguir que representa, ainda que de forma tímida, o estado do Amapá e nele, características que traduzem o modo de vida social, econômica, artística e cultural, desse povo.

² O Amapá é composto por 16 municípios, Macapá, a capital, Santana, Mazagão, Pracuúba, Amapá, Calçoene, Serra do Navio, Tartarugalzinho, Porto Grande, Cutias, Santana, Pedra Branca do Amapari, Vitória do Jari, Laranjal do Jari, Ferreira Gomes e Oiapoque.

Imagem 1: Representação do Mapa do Amapá



FONTE: Criação da autora a partir de imagens do estado do Amapá (2023)

Neste mapa foram inseridas seis (6) imagens. A primeira imagem, no topo, faz referência ao ponto turístico de Macapá chamado “Marco Zero do equador”. Esse monumento foi construído para marcar a passagem exata da linha imaginária do Equador, no qual podemos presenciar o fenômeno do equinócio, quando os raios de sol durante seu movimento aparente incidem sobre a Linha do Equador. Esse fenômeno ocorre em dois momentos do ano, no equinócio de outono, em março, e no equinócio da primavera, em setembro.

Um pouco abaixo, ainda na parte superior do mapa, temos uma casa ribeirinha. As casas às margens dos rios são características dos povos ribeirinhos que fazem parte da realidade amapaense. As habitações dos ribeirinhos têm formas e estruturas adequadas para cada região. Segundo Juliana Farias (2012)

as populações ribeirinhas convivem com uma grande diversidade de recursos naturais e se desenvolvem com base no conhecimento que é repassado pelos mais velhos ou em suas experiências cotidianas.

As crianças da creche também trazem marcas dessa identidade ribeirinha e nas suas interações refletem uma criança com protagonismo cultural e social que convive com saberes tradicionais e das águas. Os ribeirinhos, por exemplo, têm papel fundamental no fornecimento do açaí, por serem eles que abastecem as amassadeiras e fornecem essa matéria-prima, alimento típico do Estado.

No centro da imagem temos o açaí, fruto popular na mesa dos lares amapaenses, sendo este fundamental para movimentar o comércio local. O fruto possui várias formas de produção a depender da maneira de consumo. Na região do Amapá, é o açaí batido.

Esse fruto da Amazônia é um dos alimentos mais consumidos no Estado. Ao passear pelos bairros, é possível visualizar bandeiras vermelhas indicando que ali há açaí. Muitos amapaenses não fazem suas principais refeições se não tiverem o açaí, por ser o prato principal dos amapaenses. De acordo com Carvalho (2019), o açaí movimenta mais de meio milhão de reais na economia do Amapá, considerando os setores primários, comércio e exportação.

O braço esquerdo do mapa apresenta a Fortaleza de São José de Macapá, considerada um dos pontos turísticos de referência para quem visita a cidade e patrimônio cultural do povo amapaense. Está situada na margem esquerda do Rio Amazonas. A fortaleza tem um significado central para o desenvolvimento regional na sua construção e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de Macapá.

De acordo com Fernando Canto (2021, p. 23), a Fortaleza de São José foi construída para assegurar a conquista das terras do norte da colônia brasileira. Ela faz parte de uma série de fortificações históricas construídas por Portugal que passou a ocupá-la após o Tratado de Utrecht⁴.

A Fortaleza de São José está localizada na frente da cidade e hoje pode ser vista como lugar de estabelecer relações, comemorar, compartilhar e registrar momentos. Muito procurada para caminhadas e momentos com familiares e amigos, ao passo que somos agraciados com ventos refrescantes em dias quentes contemplando o “Majestoso Rio Amazonas”. Hoje, muito reportada pela população

⁴ Acordo que estabeleceu as fronteiras entre o Brasil e a Guiana Francesa e foram definidos os limites do Amapá.

amapaense como “Parque do Forte” ou “Lugar bonito”. Nas próximas páginas, observaremos que com a chegada do primeiro governador do Amapá, Janary Nunes, as pessoas negras que ocupavam a frente e o centro da cidade tiveram que se deslocar para a margem, pois o projeto do governador consistia, segundo Alexsara Maciel (2001), povoar, sanear e educar, e a presença da população negra afetaria seu projeto de embelezar a cidade.

A próxima imagem do lado direito do mapa remete ao “Museu Sacaca” o ambiente é uma homenagem ao curandeiro Raimundo dos Santos Souza, mais conhecido pelo codinome Sacaca. Uma figura que se inspirou nas florestas do Amapá para auxiliar as pessoas com remédios naturais. Vale ressaltar ainda que Sacaca foi um dos fundadores da União dos Negros do Amapá (UNA), que atua na valorização, reconhecimento e difusão da cultura negra no Amapá.

O Museu tem como objetivo promover ações museológicas de pesquisa, preservação e comunicação, abrangendo o saber científico e popular dos povos amazônicos. O projeto foi construído com o envolvimento direto das comunidades ribeirinhas, indígenas, extrativistas e produtores de farinha. O local oferece aos visitantes experiências que remetem aos hábitos de vida dos povos das florestas.

A última imagem, localizada na parte inferior do mapa, remete ao Marabaixo. Um aspecto característico da capital são as manifestações culturais, que combinam sabedoria popular com valores históricos e culturais, como o Marabaixo, que foi reconhecido como patrimônio cultural imaterial do Brasil, pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN,2018).

Uma manifestação cultural essencial para a população afro-amapaense por trazer em sua conjuntura um legado cultural/religioso do povo negro amapaense capaz de significar positivamente a identidade das crianças negras na Educação Infantil.

A cidade tem em seu calendário oficial o dia 16 de junho como o dia estadual do Marabaixo amapaense, declarada pela Lei n. 1.521, de 29 de novembro de 2010. Uma manifestação cultural/religiosa que tem sido preservada pelas comunidades negras do estado do Amapá e nos ajuda a compreender a identidade cultural e racial do estado. Segundo a pesquisadora afro-amapaense Piedade Videira (2014, p.9):

Mesmo diante do percentual majoritário de negros no Amapá, o conhecimento da população local acerca de seu legado histórico e cultural, material e imaterial, herdado de seus ancestrais africanos e afro-amapaenses é incipiente. A aprovação da Lei nº 10.639, veio contribuir de maneira significativa para que o Brasil e o Amapá busquem conhecer suas africanidades. [...] E o Marabaixo é uma possibilidade concreta [...].

Corroborando as ideias da autora, o Marabaixo se configura como um caminho profícuo para implementação da Lei n.10.639/03 nas instituições educacionais e para o reconhecimento da população amapaense a respeito de suas africanidades, ao reunir um conjunto de valores culturais, étnico, social da população afro-amapaense mediante sua forma de expressão, autenticidade e conexão com o meio sociocultural e com a ancestralidade negra, reforçando um elo entre o passado, o presente e a projeção de futuro de autovalorização da identidade racial dos partícipes desse patrimônio cultural.

Segundo Videira (2020) pouco se sabe sobre o significado do nome Marabaixo. No Amapá, os participantes atribuem o significado da dança “a travessia dos africanos nas naus escravistas mar-a-baixo, daí havendo a aglutinação entre as sílabas e originando a palavra Marabaixo. Essa manifestação cultural tem seu ciclo iniciado logo após a Semana Santa, por isso é flexível, alterando-se a cada ano” Videira (2020, p.51).

O Ciclo do Marabaixo é uma das maiores manifestações culturais/religiosas do Amapá, celebradas em louvor ao divino Espírito Santo e à Santíssima Trindade, essa manifestação surge como uma herança da formação de comunidades negras e com um movimento de resistência cultural.

Estes poucos aspectos aqui apresentados caracterizam o modo de ser do povo amapaense, as crianças são atravessadas por esses modos de vida. De acordo com Ângela Brito (2022, p.13) a “nossa criança amapaense ribeirinha, quilombola e indígena tem um elo com a cultura amazônica, sua fauna e flora, que não pode estar ausente de sua educação formal” Logo, não estamos nos referindo a um contexto de pesquisa simples, mas de um espaço que recebe crianças de diferentes pertencimentos raciais. Estando a creche exposta ao desafio de acolher essa diversidade de crianças.

Esses aspectos deixam claro a necessidade de uma formação voltada para professores que desenvolvem suas práticas na instituição. Observei isso ao me dirigir à SEMED para comunicar meu início de estada em campo. Saliento que esse

aspecto não é/era obrigatório, mas quis deixá-los cientes de que havia alguém desenvolvendo uma pesquisa em uma das suas dependências.

Na ocasião fui convidada pela representante do Departamento de Educação Infantil para participar da jornada pedagógica da SEMED que ocorreu nos dias 6 e 7 de fevereiro de 2023, intitulada “Construir, desenvolver e recompor: saberes, práticas e esperanças”, com objetivo de tecer reflexões e planejar o trabalho pedagógico do ano de 2023.

Dada a programação farta e necessária com temas interessantes, palestrantes e representantes de órgãos educacionais como o Núcleo de Educação Indígena do Amapá, da Secretaria de Estado da Educação do Amapá (SEED), Universidade Estadual do Amapá (UEAP), que ministraram oficinas, palestras e apresentação cultural de Marabaixo.

Por outro lado, houve ausências de falas e orientações voltadas para os/as profissionais que trabalham com crianças de 0-3, que se cristalizaram nas inquietações dos/as profissionais que trabalham com esse público ao ouvir durante a jornada pedagógica falas de natureza “como eu vou trabalhar com os bebês”, “sim, a gente que trabalha na creche, com os bebês, como faz?”

Não estamos falando, em específico, da temática racial, mas de uma fala direcionada para esse público, desse olhar de acolhimento para professores/as que parecem estar desassistidos/as, que pode ser verificada na fala da coordenação pedagógica da creche:

Desde que eu cheguei aqui na creche, que foi bem recente né... ainda não fomos chamados para nenhuma formação. Sei que existe isso, porque eu já trabalhei em outro setor da SEMED, eu sei que eles oferecem formação nesse sentido para os professores de outras escolas e de outros segmentos, e a gente está no segmento da educação infantil. Eu sei que fundamental e EJA existe, porque eu trabalhei lá, mas aqui na creche, os nossos professores, a nossa equipe ainda não foi contemplada com essas palestras, com essa formação (Entrevista coordenação, 2023).

A fala da coordenação demonstra a ausência e a pouca presença dos bebês, seja nos processos formativos, seja na discussão aprofundada do trabalho com a literatura africana e afro-brasileira, além da necessidade de uma formação voltada para a Educação das Relações étnico-raciais na creche. Segundo a direção:

As formações dos professores, elas se dão mais através da SEMED. Então hoje, eu sinto que para esse tema assim é bem escasso sendo

sincero, então assim não se trabalha muito esse tema, se trabalha muito a prática pedagógica, o cuidar, o como atender essas crianças de uma forma saudável né, mas a questão das misturas raciais, posso assim dizer não se trabalha muito com questão de formação pelo menos até agora né (Entrevista direção,2023).

A fala da direção nos leva a pensar como a instituição lida com as relações étnico-raciais sem uma formação específica, uma vez que essa questão interfere no trabalho com a literatura infantil, especificamente no que diz respeito ao tema da cultura africana e afro-brasileira na creche. É necessário um entendimento profundo da temática racial para trabalhá-la adequadamente e reconhecer a sua relevância para todas as crianças, independentemente do seu pertencimento étnico-racial.

As entrevistas revelam o quanto a formação de professores/as se faz urgente e necessária para a compreensão acerca de uma educação para as relações étnico-raciais na creche. Antes de finalizar a entrevista, perguntei se a direção gostaria de acrescentar algo mais à sua fala e retorna ao assunto acerca da formação:

Em relação à pergunta sobre a formação, deveria ter mais informações porque a gente seria mais embasado, a gente teria mais eh [...]. Como posso dizer, mais informação mesmo, mais instrumentos para lidar com as crianças porque atendemos crianças de diversas misturas. A gente atende o afrodescendente, descendente de indígena, pardo. Então, crianças diversas, então teria que ter uma formação mais adequada por parte da SEMED e até o momento não tem e poderia ser sim mais priorizado, mais enfatizado (Entrevista coordenação,2023).

As palavras da coordenação e direção da Creche nos leva, a refletir sobre como as creches, e em específico a creche Tia Chiquinha, tem cumprido sua função institucional e deixado de compactuar com currículos que excluem e segregam populações historicamente excluídas, como a negra e a indígena, sem orientação e falta de formação das professoras para trabalhar as relações étnico-raciais na instituição.

A formação de professores/as e um trabalho voltado para as histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas é uma das estratégias da meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, de fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades. Entre as estratégias da meta 7, está:

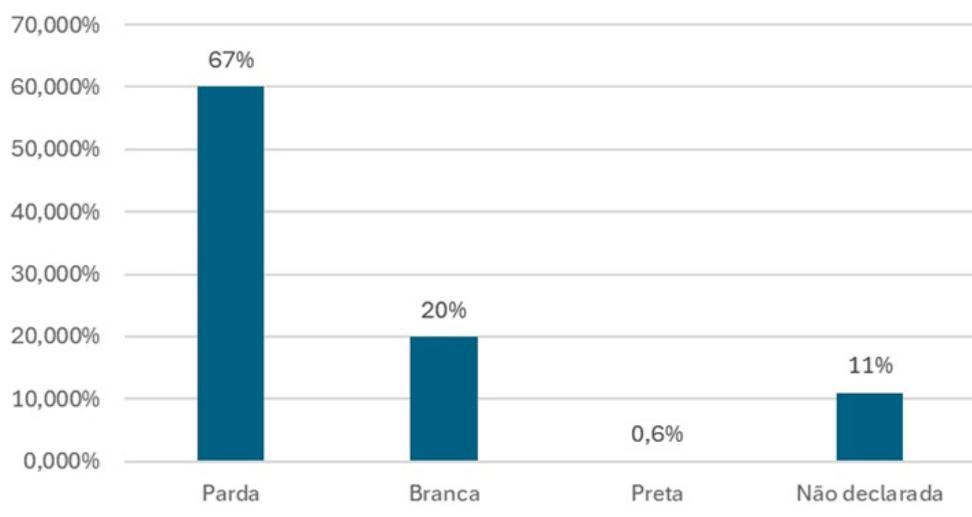
7.25) garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis n^{os} 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil (Brasil, 2014).

A efetividade dessa estratégia se faz primordial diante de uma população composta por descendências negra, ribeirinha, quilombola e indígena e para um currículo que dialogue com a realidade das crianças e tenha seus pertencimentos étnico-raciais contemplados para que essa educação faça sentido.

Em se tratando do aspecto racial da população amapaense, os indicadores do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE,2022) revelam que 73% da população se autodeclara como negra (pretos e pardos). Na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2022) a população amapaense declarada branca em 2022 era de 19,1%, ao passo que as pessoas autodeclaradas pretas eram de 9,7% e de pardos correspondiam a 70,1%.

Dados que são proporcionais ao número de matrículas de crianças autodeclaradas pardas. No conjunto de 153 crianças atendidas pela creche,103, (67%) são autodeclaradas pardas; 31 (20%) autodeclaradas brancas; 1 (0,6%) é autodeclarada preta e 18, (12%) crianças não declaradas. O gráfico a seguir apresenta os percentuais:

Gráfico 1: Classificação racial das crianças



FONTE: A autora (2023)

Os dados de classificação racial estabelecidos pelo IBGE, e a autodeclaração racial das crianças trazidas pelos pais, mães e /ou responsáveis vem de encontro com o próprio pertencimento étnico-racial da criança. Nota-se uma dificuldade por parte dos seus responsáveis em realizar a autodeclaração racial no que diz respeito as crianças pretas e pardas, mesmo a criança apresentando a melanina mais acentuada, que a classificaria como preta, conforme a divisão realizada pela PNAD (IBGE, 2022), estas são autodeclaradas pelos familiares como pardas. Sabendo que a cor de pele no Brasil é um dispositivo de classificação étnico-racial e tona-se um critério que abre ou fecha as portas. Além disso, quando não declaradas, podem ocultar informações relevantes ao diagnóstico e planejamento de políticas educacionais.

Essa complexidade de classificação étnico-racial no Brasil, conforme os autores Santos e Vasconcelos, (2021, p. 36) “é um fator que transparece a tentativa de flexibilização da dureza do racismo cotidiano” A geração desse dado reflete na porcentagem de crianças autodeclaradas pretas matriculadas na creche, os quais são quase nulas, considerando a ficha de matrícula.

Reconhecer-se como negro é algo doloroso como afirma Neusa Santos (1983) a partir do momento que o negro toma consciência do racismo ele nega a si, sua identidade, sua identidade histórico existencial. Para Santos (1983, p.77) “no Brasil, nascer com a pele preta e/ou outros caracteres do tipo negroide é compartilhar de uma mesma história de desenraizamento, escravidão e discriminação racial, não organiza por si só uma identidade negra”.

Na visão de Kabengele Munanga (2004) é difícil definir quem é negro no Brasil, sendo uma questão problemática/complexa, sobretudo quando se discute as Políticas de Ações Afirmativas, em específico as cotas raciais sancionada pela lei n.12.711 em 2012 alterada pela lei n. 14.723⁵ em 2023. Segundo o autor:

num país que desenvolveu o desejo de branqueamento, não é fácil apresentar uma definição de quem é negro ou não. Há pessoas negras que introjetaram o ideal de branqueamento e não se consideram como negras [...]. nos EUA não existe pardo, mulato ou mestiço e qualquer

⁵ Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública.

descendente de negro pode simplesmente se apresentar como negro. Portanto, por mais que tenha uma aparência de branco, a pessoa pode se declarar como negro (Munanga, 2006, p.52).

Tais apontamentos levantados pelo autor nos direcionam aos estudos de Oracy Nogueira (1998), que em sua pesquisa de doutoramento faz uma análise comparativa entre o contexto brasileiro e norte-americano cunhando dois conceitos: o preconceito racial de marca e o preconceito racial de origem. Para o autor, o preconceito racial como é apresentado no Brasil é denominado como preconceito de marca, porque elege o fenótipo, tom de pele e traços fisionômicos como: cabelo, nariz, lábios entre outros.

Enquanto nos Estados Unidos o preconceito é de origem, mesmo se valendo de um fenótipo branco e tiver a ascendência negra, ela sofrerá preconceito racial de origem. Ou seja, de acordo com Nogueira (1998) o preconceito racial se daria tendo como principal critério a aparência, portanto no Brasil o preconceito seria de marca. Tais pessoas estariam mais sujeitas a sofrer racismo no Brasil, esse preconceito de marca e as complexas formas de classificação e identificação racial que ocorrem no Brasil podem ser um dos fatores que atuam para a negação e dificulta sabermos o real número de crianças pretas na creche.

Para tanto, é importante compreendermos, mesmo que brevemente, as relações étnico-raciais no Amapá e como a discriminação racial é incisiva na tentativa de excluir e desvalorizar a população negra e todo conhecimento produzido por essa população.

2.2 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO AMAPÁ

No Amapá, conforme os dados estatísticos, a presença negra é significativamente forte. No entanto, o Movimento Negro no estado só começa a ser pensado em 1986. Segundo Maciel (2001, p. 25):

Até o momento da fundação da União dos negros no Amapá a população negra amapaense sofreu “silenciosamente” a discriminação racial do poder público e sociedade local. Mascarado no mito desenvolvido desde o início do governo de Janary Nunes, em 1944 de uma comunidade “unida e integrada” vivendo de forma amistosa e tolerante.

Essa comunidade “unida e integrada” que encobriu discussões, tenções e racismos vividos pela população negra com a chegada do Capitão Janary Gentil Nunes. O estado do Amapá, que até o ano de 1943 pertencia ao estado do Pará, no ano de 1944, teria seu primeiro governador, que ao chegar à Macapá, segundo Fernando Santos (1998), se depara com uma cidade isolada e dependente social, econômica e geograficamente do Pará, sem energia elétrica, esgoto e água encanada o que exigiu a urgente urbanização da cidade.

Maciel (2001), explica que com seu projeto de “Sanear, educar e povoar” desenhada por Getúlio Vargas, definido como programa de desenvolvimento, o governador Janary, iniciou sua meta de conquista do povo amapaense, e para consolidar novos valores e hábitos era necessário a retirada da população negra da frente da cidade, pois almejava uma cidade embelezada, usando da “cordialidade”, que de acordo com Fernando Canto (2019, p. 170):

era estremecida por posturas de cunho ideológico dos partidos políticos contrários à política emanada do Governo Federal, pois propunha uma mudança radical que se estabelecia subitamente e via o governo como intruso e modificador dos hábitos tradicionais.

Mesmo tomada de assombro e espanto com o movimento, a população negra não renunciava a suas propriedades e não aceitava as mudanças impostas pelo governo. Nesse contexto, como aponta Maciel (2001) a cordialidade para com os chefes patriarcas de famílias tradicionais e líderes de festas religiosas e populares, foi uma tática fundamental para o governador poder urbanizar Macapá, através de um grande remanejamento de famílias negras da frente e do centro da cidade. Segundo Fernando Canto (2019, p.171-172):

O governo, então usando a sua influência, convenceu Julião Tomaz Ramos (1876-1958), chamado Mestre Julião, principal festeiro e tocador de caixa (tambor) de Marabaixo, para que, por sua vez, convencesse também os moradores a se transferirem para outros futuros bairros próximos do centro. Julião concretizou o objetivo do governador que imediatamente favoreceu muitas famílias através da doação de terrenos urbanos que mediam 1.200 m² para cada família.

O Governo de Nunes afetou significativamente a cultura do estado, todo o capital simbólico tradicional daquela população foi afetado pela perda da identidade com o lugar onde viviam, devido às novas formas de morar e se deslocar. De acordo

com Maciel (2001), após o remanejamento da população, foi efetuada a construção dos bairros do Laguinho e Santa Rita, antigo bairro da favela.

O Laguinho ainda hoje possui uma população expressiva de afrodescendentes, é um dos palcos dos acontecimentos religiosos como o Marabaixo, além de ter o Centro de Cultura Negra, como um lugar de (re) existência.

Todos os anos, por ocasião das comemorações do Dia da Consciência Negra, 20 de novembro, data que relembra Zumbi de Palmares, símbolo de luta contra a escravidão no Brasil, é realizado um grande evento chamado “Encontro dos Tambores e a Missa dos Quilombos”, a missa mistura ritos católicos com elementos de religiões de matrizes africanas. Vale ressaltar que em julho de 2016 o encontro dos tambores é reconhecido como Patrimônio Cultural Imaterial do Estado do Amapá.

Os fatos históricos que rememoram a presença da população negra no Amapá são contados pelas pessoas mais velhas e muitas vezes expressos nas cantigas de Marabaixo, que segundo Videira (2021, p. 74):

são compostas por versos que recebem a denominação de ladrão. São versos tirados de improviso para criticar, exaltar agradecer, lamentar ou satirizar todos os fatos ocorridos no cotidiano da comunidade ou nas relações sociais, no conjunto maior da sociedade. Os ladrões são versos roubados da memória por pessoas que tem habilidade com a rima.

Esses versos improvisados que rememoram à história do povo negro amapaense, podemos observar na cantiga de Marabaixo. Tomemos como exemplo específico, o período da retirada da população negra de frente da cidade a época para bairros periféricos, como o bairro do Laguinho, presente nos versos da cantiga “Aonde tu vais rapaz”:

*Aonde tu vais rapaz?
Neste caminho sozinho
Eu vou fazer minha morada
Lá nos campos do laguinho*

*As ruas de Macapá
Estão ficando um primor*

*Tem hospitais, tem escolas
Pros fios do trabalhado
Mas as casas que são feitas
É só prá morar os doutô*

(Domínio público)

Maciel (2001) aponta que esses versos mostram o conformismo em se mudar da frente da cidade, o reconhecimento da submissão política e a perda do seu lugar. É importante salientar que houve uma reação contrária ao governo, sobretudo por parte dos negros que residiam no centro da cidade. De acordo com Canto (2019), o governo possuía poderes e recursos financeiros, além de um decreto-lei e uma unidade de tropas do exército à sua disposição.

A narrativa apresentada acima, revela que o racismo no Brasil e Amapá visa apagar a história de afrodescendentes destruindo identidades, culturas e modo de viver muito específicos. Dessa forma, essa exclusão social tem persistido até o presente século, ocultando a realidade por uma ideologia de utopia racial que nos impede de compreender a realidade socioeconômica, cultural e étnica sobre a realidade afro-brasileira.

Essa invisibilidade e tentativa de apagamento da população negra no estado do Amapá por meio de uma falsa cordialidade que exclui e discrimina, incide incisivamente nos currículos amapaenses, ao observamos a relutância do cumprimento da legislação educacional antirracista que traz a obrigatoriedade de uma educação para as relações étnico-raciais. De acordo com os estudos de Rodrigues, Custódio e Foster: (2019, p. 127):

No estado do Amapá as discussões sobre Educação para as Relações Étnico-raciais iniciaram tardiamente em 2008, cinco (05) anos após a promulgação da Lei no 10.639/2003. A temática só passou a ter visibilidade nas escolas estaduais e municipais com a assinatura da Lei Estadual no 1.196 de 14 de março 2008.

A homologação da lei, mais uma vez, foi resultado da pressão do movimento negro amapaense ao executivo estadual para se consolidar a aplicabilidade da lei

n.10.369/03 nos currículos escolares do estado, para a afirmação de identidades, memórias e histórias e demonstrando sua resistência diante de currículos eurocêntricos e homogêneos.

Nessa conjuntura, podemos compreender o aspecto educacional no Amapá no que diz respeito à inclusão da história e cultura africanas e afro-brasileiras nas instituições e, principalmente, o seu acesso de bebês negros à creche. Portanto, será necessário trazer a história do movimento de luta das mulheres por creche no Brasil, para compreendermos a demanda de acesso às creches das crianças amapaenses.

2.3 MOVIMENTO DE LUTA POR CRECHE NO BRASIL E AMAPÁ

No Brasil, as mulheres trabalhadoras foram as precursoras dessa luta desde 1940, quando exigiam das empresas privadas creches para seus filhos. Segundo Livia Vieira (1988) o Estado instituiu ao nível do aparato técnico burocrático órgãos que centralizassem assistência à mãe e a criança no Brasil, criando dispositivos legais na Consolidação das Leis do trabalho (CLT) instituída pelo Decreto-lei n.5.452 de primeiro de maio de 1943, que aprova a CLT.

O decreto, no artigo n. 389, trata das obrigações das empresas, e afirma que “a exigência poderá ser atendida por meio de creches distritais mantidas diretamente ou mediante os convênios, com outras entidades públicas ou privadas, pelas próprias empresas, ou a cargo do SESI, SESC, da LBA ou de entidades sindicais” (Brasil, 1943).

Tornando assim, a fundação de Legião Brasileira de Assistente (LBA) e o Departamento Nacional da Criança (DNCr), os órgãos responsáveis pelos repasses de recursos para essas instituições. A LBA chegou a implantar creches ou casas da criança, esta última, por sua vez, criada em 1942 pelo Departamento Nacional da Criança para combater os problemas sociais.

Conforme Elizangela Cardoso (2012, p. 9), essa instituição começou a “compor-se de serviços de triagem, ambulatório de pediatria, puericultura, creche, lactário, jardim de infância e serviços auxiliares destinados a atender filhos e filhas das operárias, das lavadeiras e das cozinheiras”. Logo, segundo Vieira:

se observou a preocupação do DNCr em determinar o adequado funcionamento por meio de fiscalizações e seus objetivos do ponto de

vista sanitário e educativo; desenvolvimento da criança e suas necessidades: preparação do pessoal e os aspectos arquitetônicos das instalações (Vieira, 1988, p.4).

Contudo, até a década de 1960 não se produzia planos ou programas para a educação das crianças, não se planejava sua ampliação, ficando restrita a ações isoladas. Na década de 1980, houve uma intensa pressão principalmente dos movimentos sociais, principalmente movimentos feministas, pois até o momento o estado não havia se comprometido oficialmente/legalmente sobre essa demanda.

Fulvia Rosemberg (1984) sustenta que os fatores determinantes de uma expansão da rede pública se motivam em razões exteriores às necessidades das crianças, a creche era vista como uma medida para substituir as mães que trabalhavam fora. “Está problemática da creche como substituta das mães acarreta um não reconhecimento e uma desvalorização do trabalho do pessoal, pois a creche aparece como um mal menor e não como um local específico tendo valor próprio” (Rosemberg, 1984, p.74).

Tais ideologias colocaram as creches como uma instituição apenas emergencial e substituta das mães. Por receber o caráter de medida circunstancial, a autora explica que um ciclo vicioso se implanta facilmente “os recursos acabam ser insuficientes, acarretando, em geral, um atendimento pior que o desejado, reforçando desse modo que o estigma de que a creche constitui apenas um paliativo, um mal menor na experiência de vida de algumas crianças (Rosemberg, 1984, p. 74).

O direito à creche para crianças de zero a cinco anos é resultado das pressões dos movimentos feministas e sociais, e é regulamentado pela Constituição Federal de 1988 para a Educação Infantil no Brasil, que define a creche como um direito da família e um dever do Estado, sem distinção de classe social.

Direito, ressaltados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e reiterados pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 9.934/96, a Lei em seu Art. 4º declara que o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a “garantia de atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos” (Brasil, 1996).

Este fato, por si só, é um grande avanço, pois, pela primeira vez, uma lei, que prevalece sobre todas as outras, reconheceu o direito da criança pequena a

educação em creches e pré-escolas. Segundo Campos, Rosemberg e Ferreira (1995, p. 18):

a subordinação do atendimento em creches e pré-escolas à área de Educação representa, pelo menos no nível do texto constitucional, um grande passo na direção da superação do caráter assistencialista predominante nos programas voltados para essa faixa etária. Ou seja, essa subordinação confere as creches e pré-escolas um inequívoco caráter educacional.

Esse panorama histórico das creches contribuiu para sua invisibilidade no sistema educacional, pois esta não era considerada parte integrante da Educação Infantil.

No Amapá, as escolas das igrejas foram utilizadas como medidas emergenciais na ausência do poder público. A igreja católica é quem mantinha as creches e atendia 1.553 crianças entre 4 e 5 anos em dois turnos. Eram creches conveniadas com a prefeitura que cedia as professoras e merendeiras. A manutenção, água, luz, gás, alimentação, ficavam por conta das obras sociais da igreja (Macapá, 2001).

Até o ano de 2014, em Macapá, não havia creche pública. Em 2014, o Ministro da Educação, José Henrique Paim, aprovou o repasse de 11 milhões de reais para a construção de 12 creches destinadas às crianças de 0-3 anos. Os bairros periféricos e comunidades rurais seriam os primeiros beneficiários com o investimento.

Em 2015, a Prefeitura lança o Plano Municipal de Educação de Macapá (PME) com vistas ao cumprimento do Art.214 da Constituição Federal; Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional n.9.394/96.

Das metas e estratégias dos planos direcionados à creche, em sua meta 1 está “universalizar, até o ano de 2016, a Educação Infantil na Pré-escola para as crianças de quatro e cinco anos e ampliar a oferta em creche, para atender no mínimo 25% das crianças de até três anos até 2025”. Entre as estratégias temos:

1.13 Preservar as especificidades da educação Infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de zero a cinco anos de idade em estabelecimento que atendam os parâmetros de nacionais de qualidade e à articulação [...].

1.17 garantir acesso e permanência as crianças matriculadas na educação infantil, sendo em tempo integral para as de zero a três anos de idade e de tempo parcial para as de 4 e cinco anos, conforme estabelecido

nas diretrizes curriculares Nacionais para a educação Infantil (Macapá, 2015, p. 6-7).

Ao fazer referência às especificidades da educação infantil, o PME destaca o atendimento da faixa etária com até três anos. Contudo, ao tratar da jornada, as DCNEI estabelecem que para a creche o atendimento deve ser integral e para a pré-escola parcial, o que não está correto, e mesmo para subetapa a creche continua longe a garantia do atendimento às crianças em tempo integral.

Em 2016, as creches Tia Raimunda Santana e Novo Horizonte, creche Tio Marquel, estavam prontas, mas não foram entregues à população, uma vez que a prefeitura de Macapá lançaria uma consulta pública com os moradores dos prédios que foram construídos para saber se elas funcionariam como creches ou se seriam usadas como escolas de Educação Infantil, uma vez que os moradores queriam os colégios.

A medida é resultado de um acordo entre o governo do Amapá, que construiu as obras e a Prefeitura de Macapá, responsável pela Educação Infantil, mas que estavam sob responsabilidade do Governo Estadual e seriam doadas pelo governo à prefeitura após reparos nas estruturas deterioradas pelo tempo.

No ano de 2017, a Prefeitura de Macapá, capital do Amapá, apresenta o programa “Fazendo escola: cidade melhor se faz com Educação”, financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que prevê investimentos para a construção, reconstrução, reforma e ampliação de escolas na rede municipal de ensino (Ministério Público do Amapá, 2017).

Ainda em 2017, a Prefeitura Municipal de Macapá anuncia as reformas, que incluem a creche Tia Chiquinha, que estava com a obra paralisada, além da construção de mais seis creches na capital. A construção da creche Tia Chiquinha iniciou em março de 2015, com previsão de entrega em novembro de 2016.

Imagem 2: Creche Tia Chiquinha em Construção

FONTE: Site Ministério Público do Amapá (2017)

Segundo a prefeitura de Macapá, houve problemas relativos à transferência de recursos do governo federal para a construção das unidades educacionais do município de Macapá. Impasses registrados pelo Ministério Público do Amapá no andamento das obras (MP-AP, 2019), até o primeiro semestre do ano de 2019, no rol de creches pactuadas para a construção e reformas, apenas a Tia Chiquinha havia sido entregue à população.

Atualmente a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) conta com onze (11) creches, são elas:

QUADRO 2: Creches Municipais de Macapá

INSTITUIÇÃO	INAUGURAÇÃO
Creche Tia Chiquinha	26 de novembro de 2018
Eco Creche Tio João	28 de novembro de 2019
Creche Sérgio Coutinho	01 de outubro de 2020
Creche Tia Raimunda	Em 23 de dezembro de 2020
Creche Profa. Patrícia Cordeiro Ferreira Chucre	23 de dezembro de 2020
Creche Vanda Cruz	24 de dezembro de 2020
Creche Eliana Azevedo	28 de dezembro de 2020
Creche Tio Marquel	28 de dezembro de 2020

Creche Tio Soró	29 de abril de 2022
Creche Nivalda Portal do Espírito Santo	14 de abril 2023
Creche Marinei Uchôa	21 de abril 2023
Creche Dieme Braga	12 de janeiro de 2024

FONTE: A autora a partir dos dados cedidos pela SEMED (2024)

Como observado no quadro acima, as creches em Macapá são relativamente novas e a inserção da creche como uma das subetapas da Educação Infantil no Amapá, nesse contexto, se configura como tardia. Assim sendo, o que preconiza a legislação de atender a todas as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, foi negado para o 0-3, contemplando apenas crianças a partir dos quatro anos. Dados divulgados em março de 2015 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontaram que, em 2015, 92,9% das crianças do Amapá com menos de 4 anos não frequentavam a Educação Infantil por falta de vaga.

Nesse ínterim, um ensino público voltado para as crianças de 0-3 na rede municipal iniciou-se apenas no ano de 2019, já que a primeira creche, sendo *lôcus* desta pesquisa, foi inaugurada em 26 de novembro de 2018. Em 2020, veio a pandemia da Covid-19⁶, ocasionando a suspensão das atividades da instituição. Por mais de um ano, escolas e creches viveram um período em que o atendimento aconteceu de forma remota, sendo retomado o ensino presencial no início do ano de 2022 nas creches municipais de Macapá.

O direito à creche em Macapá era e ainda é uma constante reivindicação dos coletivos sociais, uma demanda histórica que incide sobre todo o território do Amapá. O número de creches não contempla a demanda social, tendo como limite uma creche por bairro. Em muitos casos, não há uma creche próxima, sendo necessário se deslocar para um bairro mais distante de sua residência. E ainda assim, viceja a oferta de vagas apenas para um turno, para assim dobrar o número de vagas e oferecer o direito à educação a mais de crianças, tendo prioridade, crianças a partir de dois (2) anos.

Fulvia Rosemberg (2012) alerta que falar de Educação Infantil como algo

⁶ A Covid-19 é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2. A Organização Mundial de Saúde (OMS) tomou conhecimento deste novo vírus em 31 de dezembro de 2019.

homogêneo é algo tendencioso, porque o acesso das crianças especificamente de zero a três anos é baixo em relação ao conjunto da etapa. Quando partimos da fala de que há avanços significativos na Educação Infantil, estamos fazendo referência à faixa dos 4 anos para cima.

A análise crítica da autora pode ser constada durante o acompanhamento relativo aos editais de matrículas para acesso à creche, em que a prioridade era dada para crianças de 3 anos, ao verificar o quadro de oferta de vagas para creches.

Observou-se que os editais 2022, 2023 e 2024 não ofertaram vagas para crianças com menos de 2 anos de idade deixando assim, as crianças desse grupo etário fora desse atendimento na contramão da Constituição Federal e Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que preveem a oferta da Educação básica no âmbito da Educação Infantil para crianças de 0 a 5 anos e 11.

Constata-se que as denúncias feitas por Rosemberg em 2012, de que o avanço na Educação Infantil se centralizava no público de maior idade, permanecem quanto maior a idade, mais chance de acessar a etapa. São pouquíssimas as creches de Macapá que atendem crianças de 1 ano e em tempo integral. Temos até o momento a Creche Tia Chiquinha, que ainda assim até o período de coleta de dados estava passando por dificuldades devido à falta de profissionais para voltar a funcionar em tempo integral.

O contexto nos revela que a educação ainda é profundamente marcada pela desigualdade nos quesitos acesso, permanência e qualidade da oferta. O dado constata que o direito à educação ainda não está garantido para todas as crianças. Uma marca dessa desigualdade está expressa no recorte racial.

O relatório da Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal, em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2023), traçar um perfil visa socioeconômico das crianças que frequentam a educação na primeira infância. Ele demonstra que as crianças negras e pobres são as que têm menos acesso à educação, sendo que quanto mais pobre, maior a probabilidade de não se matricularem.

Ainda segundo a pesquisa, todas essas diferenças “contribuem para o fortalecimento de ciclos intergeracionais de pobreza e aumento das desigualdades históricas do Brasil, deixando as crianças ainda mais vulneráveis, distantes da escola e de um cenário em que possam desenvolver todo seu potencial” (Fundação

Maria Cecilia Vidigal, 2023, p.14). E revela que a população negra está entre aquelas que mais enfrentam as diferentes facetas do racismo, preconceito e da discriminação que marcam, nem sempre silenciosamente, a sociedade brasileira (Brasil, 2009).

Retomamos o que afirma Rosemberg (2012, p.17) “No Brasil a creche não foi pensada para a produção de qualquer ser humano, mas a todos/as os filhos/as de reféns libertos de mães escravas”. A creche tinha um caráter assistencialista e substitutivo, apoiado em baixos salários de professores e baixo investimento, o que afetou, sobretudo, as crianças negras e pobres. Quando a creche passa a ser considerada uma instituição formal destinada à educação das crianças, o público se tornou outro.

2.4 LÓCUS DE PESQUISA

Esta seção apresenta a leitura do espaço-ambiente da creche. Aqui descrevemos alguns dos espaços mais frequentados pelas crianças. Ao mencionarmos o espaço, estamos nos referindo aos ambientes de aprendizagem, tais como a sala de atividades, o salão/refeitório da creche, o pátio, a sala de multimeios ou quaisquer outros que façam parte do ambiente educativo das crianças. Seguindo esta perspectiva, Maria da Graça Horn (2004, p. 35) nos explica que:

O termo “espaço” se refere aos locais onde as atividades são realizadas, caracterizados por objetos, móveis, materiais didáticos, decoração. O termo “ambiente” diz respeito ao conjunto desse espaço físico e às relações que nele se estabelecem, as quais envolvem os afetos e as relações interpessoais do processo, os adultos e as crianças; [...] Desse modo, não se considera apenas o meio físico ou material, mas também as interações resultantes dele [...] Por isso dizemos que o “ambiente ‘fala’, transmite-nos sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes” (HORN, 2004, p. 35).

Partindo da explicativa de Horn (2004) podemos dizer que o espaço é socialmente construído com base na organização, dos objetos, brinquedos, livros, estratégias de ensino, as relações estabelecidas e revelam a intencionalidade pedagógica da instituição. Ainda segundo a autora, “é nesse espaço físico que as crianças começam a estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções. Essa qualificação do espaço físico é que o transforma em um ambiente”. (Horn, 2004,

p.28).

A creche Tia Chiquinha está localizada na Avenida 13 de Setembro, n. 2950, no Bairro Novo Buritizal, zona urbana de Macapá e situada em frente ao conjunto habitacional Açucena.

Imagem 3: Localização geográfica da Creche



FONTE: Google *maps* (2023)

A inauguração da Creche Tia Chiquinha foi um marco para a educação de Macapá, sendo a primeira creche entregue à população, de tempo integral. Resultado das reivindicações dos movimentos sociais por creche. Até o presente ano de 2023, a instituição era a única a funcionar em tempo integral em todo o município de Macapá.

O nome da instituição homenageia uma das pioneiras na disseminação da cultura afro-amapaense, Francisca Ramos dos Santos, carinhosamente chamada de Tia Chiquinha, que desde pequena contribuiu para manter viva as tradições culturais.

Para deixar registrado, trouxemos na imagem abaixo a placa de inauguração da creche que se encontrava na frente da instituição (parte interna) até o ano de 2022. Nessa placa havia uma breve síntese de sua história e sua contribuição na cultura afro-amapaense.

Imagem 4: Placa Creche tia Chiquinha



FONTE: acervo pessoal da autora (2022).

Tia Chiquinha era a matriarca de uma família de percussionistas autodidatas, dançadeiras e sujeitos viventes e participantes das manifestações culturais de base africana e afrodescendente do Estado do Amapá, um símbolo de resistência do povo preto. Além disso, deixou um legado de luta pela preservação cultural de matriz afrodescendente, uma das principais referências do Marabaixo e do Batuque.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), a instituição atualmente dispõe de um espaço físico inadequado para o número de crianças atendidas e à crescente demanda da comunidade em busca de vagas para matrícula.

Segundo Fulvia Rosenberg (2010), a insuficiência de vagas em creche contribui para a manutenção da pobreza, uma vez que os cuidados da criança são exclusivamente da família. Quando a família da criança não compartilha com a sociedade e o Estado os custos relacionados aos cuidados de alimentação, higiene e infraestrutura, dificulta-se a atividade laboral de familiares adultos e, particularmente, das mulheres.

O espaço inadequado mencionado no Projeto Político Pedagógico da creche faz referência, em parte, à sua estrutura e à quantidade de crianças por turma, ocasionada pela demanda por vagas para atender o público da creche (0-3). Nesse contexto, foi preciso recorrer aos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, bem como o Parecer 20/2009 do Conselho Nacional de Educação, em relação à quantidade de crianças por professor/a:

O número de crianças por professor deve possibilitar atenção, responsabilidade e interação com as crianças e suas famílias. Levando em consideração as características do espaço físico e das crianças, no caso de agrupamentos com criança de mesma faixa de idade, recomenda-se a proporção de 6 a 8 crianças por professor (no caso de crianças de zero e um ano), 15 crianças por professor (no caso de criança de dois e três anos) e 20 crianças por professor (nos agrupamentos de crianças de quatro e cinco anos) (Brasil, 2009, p.13).

Estes números ultrapassavam o recomendado, por exemplo, no caso de crianças de dois e três anos, o quantitativo era de 20 crianças por professora, sem apoio de uma segunda profissional, o que inevitavelmente interfere na qualidade da educação. Sabe-se que para o atendimento à Educação Infantil, é necessário que tenhamos espaços físicos adequados e atenção do professor, visto que a criança possui especificidade própria de sua faixa etária.

Segundo os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, (2006) a qualidade dependerá de diversos fatores para haver o desenvolvimento integral da criança, tendo em vista que o cuidar e o educar não podem estar desassociados do contexto étnico, social, geográfico, cultural. Por tanto, a discussão da qualidade na Educação Infantil deve ser pensada nas suas diferentes dimensões, partindo dos documentos regulatórios que aferem que ela é direito de todos/as.

No entanto, há muitas desigualdades de oferta e de propostas educacionais. Fato ressaltado a depender do contexto em que essa instituição de Educação Infantil está inserida. Conforme Coutinho (2017), a ideia de qualidade parte de vários fatores, do que estamos considerando por qualidade, na visão de quem e para quem. O que temos como fio condutor para a discussão sobre a qualidade são os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (2009/2016), que estão passando por um processo de revisão para incluir aspectos ainda pouco presentes, como a diversidade étnico-racial.

A instituição precisa de equipamentos adequados, materiais pedagógicos que ofereçam suporte, além de professoras/es capacitadas/os, valorização dos/as profissionais da Educação Infantil, entre outros. Como bem pontua o documento Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2006), não existe resposta única para essas questões, mas as suas considerações e efetivação se fazem fulcrais.

No processo de formulação do PPP, em torno da educação que se almeja para as crianças da comunidade da creche Municipal Tia Chiquinha, foram

identificados problemas que afetam diretamente o desenvolvimento integral das crianças que frequentam a creche. As situações-problemas levantados foram:

1) Falta de recursos humanos (professores, auxiliares de professores, cuidadores, limpeza, cozinheiros e auxiliares,) para cumprir com segurança a carga horária mínima de funcionamento em tempo integral; 2) Salas de aulas pequenas em vista do número de crianças que são atendidas na Creche na faixa etária de 0 a 05 anos prejudicando uma prática pedagógica diversificada no uso do espaço e até na formação de diferentes estratégias de agrupamentos de crianças, bem como confere risco a integridade física das crianças e professoras; 3) Climatização das salas de aula de forma eficiente ao tamanho da sala e ao número de crianças atendidas. 4) Carência de recursos materiais destinados às atividades pedagógicas como computadores, impressoras, mobiliários de sala adaptados ao público infantil e de acordo com o número de crianças atendidas na Creche (mesas, cadeiras, quadro magnético, balcões), etc. 5) Ausência de Equipe multidisciplinar (Terapeuta Ocupacional, Fonoaudiólogo, assistente social, psicólogo, fisioterapeuta, profissional de enfermagem) para atendimento de crianças com deficiências ou transtornos; 6) Ausência de cobertura e cercadinho na área do parquinho o que dificulta o uso adequado do espaço pelas crianças no horário de funcionamento da creche. 7) Maior periodicidade no controle de pragas (formigas, baratas, marimbondos, vespas, carrapatos, entre outros) 8) Mudança da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para uma sala mais acessível (Projeto Político Pedagógico, 2018, p.5-6).

Em 2022, a instituição passou por reparos elétricos e hidráulicos e o parquinho da creche foi reformado. A ausência de cobertura e cercadinho na área do parquinho que dificultava o uso adequado do espaço pelas crianças foi suprida com a reforma.

Segundo os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil, “a criança deve cada vez mais se apropriar do ambiente. As áreas de brincadeira deverão oferecer segurança, sem serem limitadoras das possibilidades de exploração do universo infantil” (Brasil, 2006, p.5). A inexistência ou a precariedade de parque infantil, por exemplo, priva as crianças da convivência e da exploração do espaço e das atividades e movimentos ao ar livre, comprometendo seu desenvolvimento físico e sociocultural.

Os demais problemas levantados ainda no processo de formulação do PPP permanecem quase inalterados, por exemplo, a falta de profissionais para atender as crianças, o que interferiu com que a instituição levasse um tempo demasiado para voltar em tempo integral e sem escalonamentos.

Outro fator observado e não alterado é em relação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). A sala mantém um espaço extremamente pequeno e conta atualmente com o apoio de apenas um profissional para atender a todas as crianças do AEE.

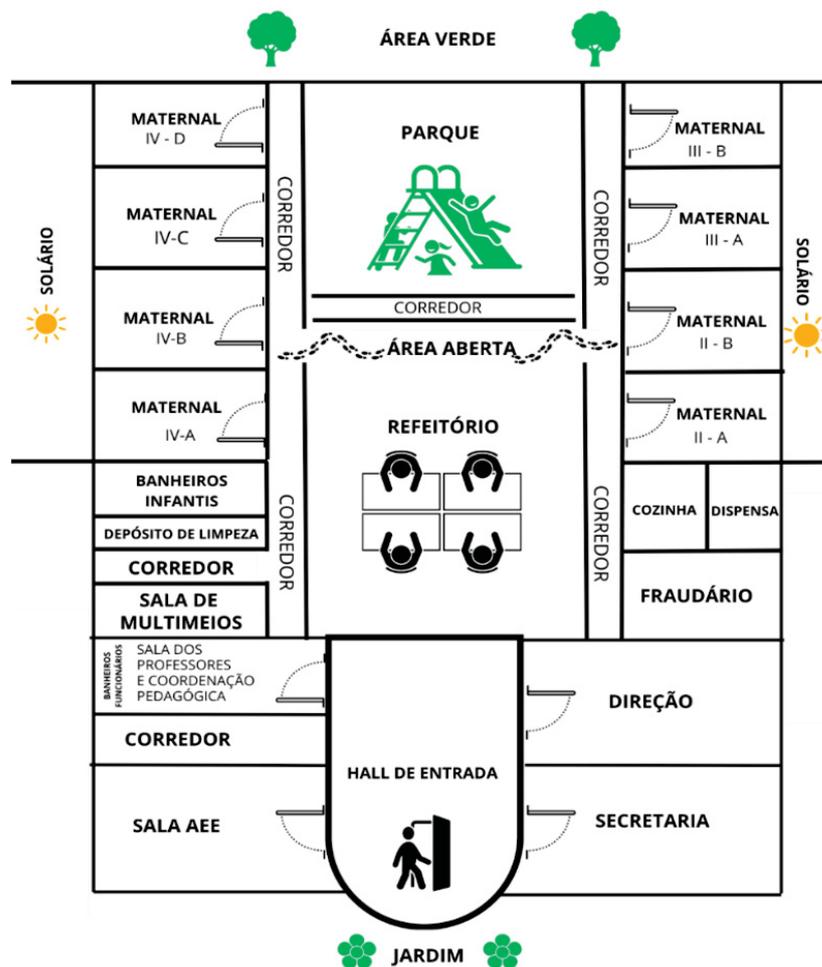
O documento que regula os padrões de infraestrutura para as instituições de Educação Infantil ainda tem em vista relacionar características e variáveis de projeto importantes para a adequação dos prédios destinados à Educação Infantil, reconhecendo a criança como sujeito do processo educacional e como principal usuário do ambiente educacional.

Ademais, visa identificar parâmetros essenciais para a concepção e a construção de um ambiente físico que ofereça condições compatíveis com os requisitos de infraestrutura definidos pelo Plano Nacional de Educação (PNE).

Com relação a sua estrutura física, a creche possui 8 (oito) salas de aula, 2 (duas) com banheiros internos, e 6 (seis) delas possuem sala para o descanso; 1 (uma) sala da direção; 1 (uma) sala da coordenação e professores; 1 (uma) sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE); 1 (uma) sala multimeios; 2 (dois) banheiros para funcionários, sendo um masculino e um feminino; 1(uma) cozinha com despensa; lavanderia; rouparia; depósito de limpeza; 1 (um) refeitório com torneiras e lavatório para as mãos; banheiros infantis, masculinos e femininos, sendo dois acessíveis; solário, coletivo um para duas salas e 1 (um) parquinho, com escorrega bunda e balanços.

A creche é composta de oito (08) salas de aulas assim distribuídas: maternal II-A, maternal II-B, maternal III-A, III-B maternal IV-A, maternal IV-B, maternal IV-C e maternal IV-D. Recebe crianças de 0-3 anos. Cada sala tem 20 crianças em tempo integral das 7:30 às 16:30. Para melhor situá-los segue a planta baixa da creche:

Imagem 5: Planta baixa da creche



FONTE: A autora Criação/Releitura (2023)

Destes espaços, os mais frequentados pelas crianças são o solário, parquinho e sala de multimeios. No que concerne ao salão, espaço destinado às refeições de todas as crianças, desde bebês, logo que passamos pelo hall de entrada, adentramos ao refeitório. Local no qual todos os sujeitos que adentram a creche acessam. No refeitório há um mural de boas-vindas do projeto que está sendo desenvolvido no mês, que constantemente vai sendo atualizado, assim como o mural do cardápio do dia.

Esse espaço é o que possibilita todas as crianças da creche se encontrarem simultaneamente. Os eventos da creche, desde as refeições, à reunião com as famílias, culminância de projetos ou qualquer outro evento que exija um local mais amplo e de fácil circulação, ocorrem nesse local.

Imagem 6: Salão/Refeitório da Creche



FONTE: A autora (2023)

O solário também é um espaço que as crianças constantemente estão explorando, um momento em que elas têm a oportunidade de tomar sol e permanecer algum tempo ao ar livre para poderem crescer e se desenvolver com saúde. Esse solário para as crianças é visto como um momento de diversão, brincadeiras que exploram todo o espaço e os materiais que lhe são ofertados:

Imagem 7: Solário Maternal II e III

FONTE: Acervo da autora (2023)

O solário está localizado na parte direita da creche, entre as duas primeiras turmas do maternal II- A e as duas turmas de maternal II-B. Este espaço é dividido por grades que até possibilitam às crianças terem uma visão sobre as demais crianças, proporcionam trocas, mas também impedem uma maior interação com as demais crianças. Este espaço é acessado por outras turmas de maternal. Conforme ocorre esse revezamento, as materialidades deste espaço vão sendo removidas ou colocadas pelas professoras, como bolas, bonecas, carrinho, tatames, entre outros.

A autora Maria Rosset- Ferreira (2007, p. 148) sustenta que “os espaços devem ser sempre atraentes e estimulantes para os bebês. Portanto, devem ser observados, avaliados e mudados pelos educadores enquanto eles se desenvolvem e se interessam por coisas novas.” O lugar dos objetos, a organização dos espaços e o modo como estão organizados, o que eles expressam e se oferecem um ambiente acolhedor à criança. Refletir sobre os espaços estéticos da creche, como o solário, por exemplo, é organizá-lo com materialidades e diversos espaços que possibilitem à criança construir conhecimento, sentir, imaginar, se expressar e comunicar. O espaço a seguir é a sala de Multimeios.

Imagem 8: Sala de multimídias



FONTE: Acervo da autora (2023)

Um cenário repleto de vivacidade, adentramos uma sala destinada à alegria e à exploração infantil. O piso, com alguns tatames acolhedores, convida os pequenos a se movimentarem com liberdade enquanto brincam com os materiais palpáveis sob seus pés. A materialidade do ambiente se revela através dos brinquedos coloridos que adornam o espaço, cada um oferecendo uma experiência tátil única. Os olhares curiosos das crianças exploram texturas variadas, seja ao tocar os brinquedos educativos ou ao desejar sentir a maciez das pelúcias que decoram prateleiras e cantos estratégicos.

O escorregador infantil proporciona momentos de pura diversão, podemos imaginar risadas contagiantes que ecoarem pelo ambiente. Neste espaço que induz ser encantador, a materialidade se traduz em uma sinfonia de texturas, cores e formas, criando um ambiente onde as crianças não apenas brincam, mas também interagem com a riqueza tangível ao seu redor, transformando cada instante em uma experiência sensorial repleta de aprendizado.

A organização do espaço influencia direta e indiretamente as relações que os bebês estabelecem e, principalmente, as suas experiências. Por esse motivo, ele “configura-se como um elemento pedagógico e exerce um importante papel na educação das crianças” (Gonçalves, 2019, p.93).

Na imagem a seguir temos o parquinho, o parque da creche tem uma cobertura, piso de madeira, possui balanços, escorregador, gangorras, casinha infantil de plástico, cavalo de balanço em madeira e tatames.

Lugar mais esperados pelas crianças, ao remeter à brincadeira e ao brincar. De acordo com Oliveira (2001), o brincar não significa apenas uma forma de se divertir, mas também uma das maneiras que a criança tem de se comunicar consigo mesma e com o mundo. Para Donatella Sávio (2019), o brincar é uma forma de promover o direito das crianças de expressarem a sua opinião e de serem protagonistas na construção dos percursos educativos que dizem respeito a elas. O direito de toda criança a brincar é uma questão crucial, amplamente reconhecida ao nível mundial.

No Brasil, este direito é garantido por meio de leis específicas que visam assegurar um ambiente saudável e propício ao desenvolvimento e bem-estar das crianças, a exemplo da Declaração Universal dos Direitos das Crianças da organização das nações unidas (ONU) que estabelece, de forma clara, que “toda criança terá o direito de brincar e se divertir”, destacando a importância fundamental do brincar na infância.

Imagem 9: Parque da creche



FONTE: Acervo da autora (2023)

As minhas impressões sobre os espaços foram registradas para, posteriormente, compor o rol de perguntas dirigidas à direção e coordenação da creche no dia das entrevistas, em particular à sala de multimeios, que será abordada nas próximas seções, uma vez que é um dos locais onde podemos encontrar os livros que compõem o acervo da creche.

Ao descrever o espaço da creche, o PPP menciona uma sala denominada lactário. No entanto, essa sala funciona como um depósito, onde são guardados os materiais de limpeza da creche, como baldes, rodos, vassouras e pano de chão. Durante a minha permanência, esta sala permaneceu fechada.

Quanto à acessibilidade, conforme Projeto Político Pedagógico (2015), “a instituição possui alguns lugares com rampas de acesso e piso tátil, porém, não é totalmente acessível” o que limita ou até impossibilita o acesso de muitas crianças à creche a depender de sua deficiência. O que requer, como preconiza o art. 28 da Lei Brasileira de inclusão da pessoa com deficiência:

O aprimoramento dos sistemas educacionais, visando garantir condições de acesso, permanência participação e aprendizagem por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem barreiras promovam a inclusão plena no que diz respeito ao acesso de crianças com deficiência (Brasil,2015, p.12).

Considerando a primeira etapa da Educação Básica, a creche ainda não é acessível a todos. A inclusão de crianças na Educação Infantil faz parte de um movimento mundial pela inclusão de pessoas com deficiência em todos os contextos sociais. Requer pensar prioritariamente no projeto arquitetônico da creche que apresenta limitações de acesso e principalmente em políticas públicas efetivas para que as barreiras atitudinais sejam superadas e assim cumpridas paulatinamente para que se assegure o direito de acesso e permanência.

O PPP ancora-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), no que faz referência aos princípios éticos, políticos, estéticos e a indissociabilidade entre o cuidar e educar; a criança como ser integral que se relaciona com o mundo a partir do seu corpo em vivências concretas com diferentes parceiros e em distintas linguagens como eixos estruturantes do currículo. Reconhecendo as especificidades dos diferentes grupos etários que constituem a etapa da Educação Infantil.

E para a organização do currículo compartilham dos eixos dispostos nesse

mesmo documento, as interações e as brincadeiras. As Diretrizes bem como os Indicadores de qualidade ressaltam a importância da brincadeira nas vivências das crianças nesta primeira etapa da Educação Básica. “Enquanto brinca, a criança amplia sua capacidade corporal, sua consciência do outro, a percepção de si como um ser social, a percepção do espaço que o cerca e de como pode explorá-lo”. (Smole; Diniz; Cândido, 2000, p. 13).

Savio (2023) argumenta que o brincar, pode e deve ser considerado uma experiência que possui um valor intrínseco para a criança. Pelo brincar, as crianças estão aprendendo o mundo da cultura, toma decisões, se movimenta, imagina. Isso só acontece quando os profissionais de educação infantil oferecem espaço de faz de conta e materiais que possibilitam a brincadeira de faz de conta acontecer.

Para Davio (2019), a brincadeira expressa um sentimento de eficácia e domínio da mente e do corpo, permite às crianças processar emoções, compreender e dominar a experiência, exprimir seu ponto de vista sobre o mundo.

No que diz respeito ao currículo da instituição, conforme seu PPP vigente, tem o objetivo “construir uma educação de qualidade fundamentada na realidade sociocultural das crianças atendidas”, (2018, p.15). Busca-se o desenvolvimento da proposta do Referencial Curricular Amapaense (RCA) para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, aprovada pela resolução n.15/2019 do Conselho Estadual de Educação do Amapá.

Com relação aos/às profissionais, a instituição é formada por servidores/as efetivas/as e terceirizados/as conforme descrito no quadro:

QUADRO 3: Servidores/as da Creche

Cargo	Origem	Período
Diretor/a	Efetiva	1° e 2° turno
Coordenador/a	Efetiva	1°
Coordenador/a	Efetiva	2°
6 pedagogas	Efetiva	1°
6 pedagogas	Efetiva	2°
1 Servente	Efetiva	2°
Pedagoga	Efetiva	1° e 2° turno
Professora AEE	Efetiva	1° e 2° turno

1 Agente de portaria	Terceirizado	1° e 2° turno
Secretária Escolar	Terceirizado	1°
Secretaria Auxiliar	Terceirizado	1° e 2° turno
3 cozinheiras	Terceirizado	1° e 2° turno
Servente de limpeza	Terceirizado	1° e 2° turno

FONTE: Organização da autora (2023)

2.5 COM OS PÉS NO CAMPO DE PESQUISA

Em 13 de fevereiro de 2023, início do período letivo nas escolas e creches da Prefeitura Municipal de Macapá (PMM), chego à creche Tia Chiquinha às 7: 20 min. Ao chegar em frente à creche, aciono meu olhar para a presença de crianças de diferentes grupos étnico-raciais estampadas na porta principal que dá acesso à área interna da creche. Em destaque, está a criança negra. Ao adentrarmos, encontramos uma pintura da patroa da creche, Tia Chiquinha, pioneira da cultura afro-amapaense, particularmente o Batuque e o Marabaixo, além de uma frase com os seguintes dizeres: “*O povo que cultiva suas raízes, semeia os frutos de sua própria identidade*” (Tia Chiquinha). Como expressa na imagem a seguir:

Imagem 10: Fachada da Creche



FONTE: Acervo pessoal da autora (2023)

Ainda no ambiente externo as salas de aulas, encontro muitos pais/mães com seus filhos/as. Depois das primeiras percepções e sentir o ambiente, apresento-me à direção, em conversa me aproprio de aspectos gerais e público da instituição. Logo a diretora me apresenta à coordenação e me instrui acerca da rotina da creche, na oportunidade solicito para maior compreensão o Projeto Político Pedagógico, dada a necessidade e a importância do documento que é a “espinha dorsal” que rege a organização da instituição.

O início do meu itinerário da pesquisa ocorreu buscando aspectos mais gerais. Para tanto, percorrer todo o ambiente da creche, coordenação, direção, secretaria, solário, parquinho, sala de multimeios e todas as salas para conhecer as professoras e as crianças que acessam a creche, entre outros, foi fundamental.

Nesse momento, tive que manter meus sentidos em alerta, pois eles é que orientariam os registros com a ajuda do meu diário de campo. Me propus a não manusear máquina fotográfica ou celular para conectar-me melhor ao ambiente e evitar possíveis constrangimentos a professoras, crianças, coordenadoras e familiares que também estavam presentes, pois era semana de adaptação das crianças e meu primeiro contato oficial em campo.

Primeira semana de atividades letivas, período de adaptação e acolhida dos bebês, as crianças chegam as 7h30 mim e saem as 10h 30 min. A creche em seu período de funcionamento integral oferece lanche da manhã, as 9h; almoço as 11h e lanche da tarde as 15h, de segunda a sexta. Nessa primeira semana as atividades ocorreram em horários reduzidos e com escalonamento.

Dia 03 de maio dá-se início ao período integral, porém com escalonamento, dias pares um grupo de crianças e ímpares outro grupo de crianças, nessa rotina de tempo integral as crianças chegam na creche as 7h 30min da manhã e retornam para suas casas as 16h.

A demora, segundo a direção da instituição, é justificada na insuficiência de profissionais como professores/as, auxiliares para atender as crianças, situação que permaneceu durante toda a minha última estada em campo, até setembro de 2023. A falta de professoras, auxiliares, de auxiliares de apoio para o atendimento educacional especializado, gera sobrecarga de trabalho para as professoras, e interfere significativamente na qualidade da educação, além de causar transtorno a pais/mães que precisam trabalhar para prover o sustento da família, pois não possuem redes de apoio.

2.6 ENTRE LIVROS, JOGOS E BONECAS: APRESENTAÇÃO DAS CRIANÇAS DA PESQUISA

Produzir uma pesquisa comprometida no contexto da creche sem ignorar os marcadores sociais das crianças significa criar espaços que nos permitam que nos aproximemos deles e conheçamos um pouco sobre seus modos de ser e agir na relação com o mundo e com o outro.

Assim sendo, os registros apresentados aqui somam-se às marcas identitárias das crianças amapaenses, seus modos de se relacionar com seus pares e de estabelecer relações, demonstram um processo de construção que não ocorreu do dia para noite.

Os registros das crianças, foram feitos durante a sua rotina, em diversas partes da creche, buscando sempre estabelecer uma relação de confiança. Os registros fotográficos de cada criança, ainda que autorizados por seus familiares, foram realizados somente após as primeiras aproximações.

As crianças desta pesquisa, são curiosas, carinhosas e muito espertas, cada uma delas construiu modos específicos de se achegar a mim, apropriavam-se do meu colo, pediam colo, se aproximavam das minhas “ferramentas” (Caneta, Celular, Diário de bordo), quando descuidava, logo pegavam minha caneta e rabiscavam meu diário.

São crianças que expressam sua cultura amazônica em muitas manifestações, uma delas é por meio da linguagem do brincar, que não pode estar ausente do contexto da Educação Infantil, tendo em vista que o brincar é uma das diversas linguagens pela qual a criança utiliza para se comunicar.

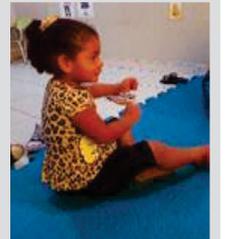
O brincar para a criança é coisa séria, é o momento que as crianças produzem, criam e transformam a cultura do mundo adulto, depositando na ação do brincar suas marcas infantis a partir de suas experiências enquanto criança e na interação com o adulto e seus pares (Corsaro, 2011).

Os nomes atribuídos às crianças foram escolhidos pelos pais, mães e/ ou responsáveis. As classificações raciais expressas no quadro abaixo seguem de acordo com suas fichas preenchidas pela secretaria da instituição no ato da matrícula.

No quadro a seguir, apresentamos as 19 crianças que compunham a sala. Nesse conjunto de dezenove (19) crianças, doze (12) já frequentavam a creche no

ano anterior, 2022. Entretanto, num período pós-pandemia, em que a frequência não era regular.

QUADRO 4: Apresentação das crianças

	<p>Agnes 02/09/2021 (Parda)</p> <p>Na sala de multimeios, um pequeno universo se desdobrava diante dos seus olhos. Em meio às possibilidades infinitas de aprendizado e diversão, ela se dedicava ao quebra-cabeça, transformando-os na areia do caminhão.</p>
	<p>Esther: 08/04/2021 (Parda)</p> <p>Nesta imagem, Esther fixou os seus olhos curiosos, nos blocos cuidadosamente arranjados.</p>
	<p>M. Eduarda: 10/04/2021 (Parda)</p> <p>Neste instante, Eduarda estava atenta a narração conduzida pela professora, absorvendo cada detalhe da história.</p>
	<p>Gael: 23/04/2021 (Pardo)</p> <p>Nesse momento parou diante do espelho com uma mistura de curiosidade e expectativa.</p>
	<p>Raffaely: 05/07/2021 (Parda)</p> <p>Raffaely se envolve com dedicação na atividade do projeto "Alimentação Saudável". Seus gestos revelam interesse.</p>

	<p>Liz: 08/11/2021 (Branca)</p> <p>Liz estende a mão delicadamente em direção à colega antes mesmo de solicitar um abraço.</p>
	<p>Nicolly: 08/05/2020 (Parda)</p> <p>Passeando na sala de multimeios com sua boneca cuidadosamente acomodada no carrinho. Seus olhos absorviam o contexto ao redor, enquanto ela o conduzia, demonstrava zelo e atenção.</p>
	<p>Jefferson: 19/07/2021 (Branco)</p> <p>Com cuidado, manuseava o livro “Como é Bonito o Pé do Igor”. Seus olhos, percorriam cada página como se estivesse desvendando “segredos encantadores”.</p>
	<p>Danielly: 28/11/2021 (Branca)</p> <p>Nesse momento, Dani veio em minha direção, segurando com o fantoche do Saci, que havia descoberto na sala de multimeios. Sua expressão demonstrava interesse e anseio para compartilhar o achado.</p>
	<p>Yan- 24/06/2021 (Pardo)</p> <p>Yan começa a organizar os carros por cores, demonstrando uma habilidade única. Sua expressão, marcada pela persistência e determinação, ganha destaque a cada nova fila de carrinhos alinhadas.</p>



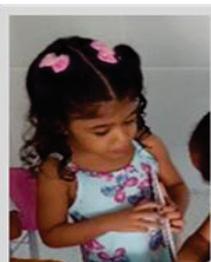
Ana Liz – 11/08/2021 (Parda)

O gesto de Ana não se limita ao exibir os alimentos representados por figuras, mas também compartilha um pouco de seu universo criativo a partir de sua leitura imagética.



Davi: 06/05/2020 (Branco)

Com exímia atenção, Davi se empenha em decorar seu bilboquê de garrafa pet. Demonstrando concentração e habilidade, ao escolher cuidadosamente cada cor e adorno.



Ayla: 06/07/2020 (Parda)

Ayla, com um olhar curioso, segura com cuidado, o livro “Apuka: História Indígena”.



Samuel – 19/04/2020 (Pardo)

Samuel, com um sorriso, apresenta a imagem de uma criança de aproximadamente sua idade.



Davi: 27/12/2021 (Pardo)

Davi se diverte fazendo caretas em frente ao espelho. Seus gestos expressivos demonstram uma alegria desinibida.



Fabiola 04/11/2021 (Parda)

Fabiola demonstra curiosidade ao ler o livro “Já sou grande”. Seus dedos percorrem as páginas com atenção.

	<p>Benicíus – 05/12/2021 (Pardo)</p> <p>Benicíus sentou-se graciosamente na cadeira, pronta para posar para a foto. Sua postura reflete confiança e serenidade.</p>
	<p>Davi. L – 06/05/2021 (Branco)</p> <p>Com a imaginação, Davi mergulha na diversão, brincando com jogos e Legos, enquanto cada peça é encaixa com destreza.</p>
	<p>Gabriel – 05/09/2021 (Pardo)</p> <p>Gael, que tinha as mãos pintadas de guache, parou em minha frente e mostrou as mãos para que eu as olhasse.</p>

FONTE: Organização da autora (2023)

Os registros brevemente descritos, acima, revelam uma pluralidade de formas pelas quais as crianças estabelecem suas relações com os/as colegas, a creche e suas materialidades “As materialidades, por sua vez, são elementos constituintes do espaço, das práticas pedagógicas, das experiências educativas dos bebês e de suas práticas culturais-materiais”. (Rodrigues,2020, p.25). São estes os sujeitos centrais da pesquisa, suas relações que nos darão subsídios.

Na seção seguinte apresentamos alguns aspectos que compõem o currículo da Educação Infantil e contribuem para o sentido de pertencimento étnico-racial das crianças.

2.7 O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Resolução n. 05, de 17 de dezembro de 2009, em seu Art. 3º entende o currículo da Educação Infantil como:

Um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2009).

Nesta perspectiva, a articulação da Educação Infantil, literatura infantil e relações étnico-raciais a partir das materialidades presentes no espaço da creche que constitui seu currículo. Logo, brinquedos, livros, imagens nos darão esse aporte a respeito da presença da temática étnico-racial na creche.

As DCNEI destacam que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, além de garantir experiências que:

Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade; Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras (Brasil, 2009).

Adotar um currículo alinhado aos eixos estabelecidos pela DCNEI exige possibilitar às crianças a interação com diferentes culturas e considerar as crianças e seus espaços de circulação.

O que demanda da instituição de Educação Infantil, segundo o Caderno de Orientações Pedagógicas para a Educação Infantil do Estado do Amapá (2022, p. 23-14) “observar a comunidade que atende e identificar as manifestações culturais presentes, tais como: as danças, festas tradicionais do Estado do Amapá, a culinária típica, hábitos marcantes, sua maneira de sobrevivência”.

Os conhecimentos culturais da Amazônia amapaense, segundo Maria Marques (2020), apresentam características próprias do local, ressaltam as identidades e as práticas culturais das crianças e dos adultos, construídos nas interações sociais. Aspectos devem ser considerados no planejamento, para que os eixos estruturantes da Educação Infantil façam sentido e produzam significado na aprendizagem.

Para Raimundo Souza (2016), os saberes culturais estão presentes nas vivências das crianças na sua relação com os contextos culturais, ambientes e pessoas que formam seu repertório, que não se dá de forma igual para todas as

crianças, cada uma à sua maneira, única e singular, partindo das relações que estabelecem com seus pares e com os adultos. Como apontado por Ângela Brito:

As experiências, as rotinas, o brincar são portas de entrada para o diálogo com elementos e saberes culturais das crianças. As ações participativas e democráticas em ambientes que respeitam e reconhecem as culturas e proporcionam o compartilhamento através de experiências sociais e culturais possibilitam aprendizagem significativa e dialógica para todos os envolvidos (Brito, 2021, p.86).

Partido do que determinam os documentos mandatórios e os autores referenciados, a elaboração e organização de um currículo requer a compreensão de uma heterogeneidade que permeia a relação entre adultos e crianças e o arcabouço legal educacional. É necessário pensar no contexto regional, cultural, social e étnico-racial em que esta criança está inserida para ter a chance de se reconhecer e se sentir parte desse ambiente.

Assim como as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2009), no que se refere à diversidade, institui que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem “o reconhecimento, a valorização, o respeito a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação” (Brasil, 2009, p.21). A educação deve oferecer repertórios a fim de potencializar as condições de aprendizagem.

Nas imagens a seguir temos um recurso didático-pedagógico utilizado para trabalhar o projeto “identidade” que ocorre no início de cada ano letivo da rede municipal de Macapá.

Imagens 11 e 12: Maria e Esther

FONTE: Acervo da autora (2023)

Na cena, Esther e Maria Eduarda assumem o papel de protagonistas ao apontar com entusiasmo para a caixa decorada com a imagem de uma menina/boneca. Com olhares curiosos, partilham o momento, ambas mergulhadas na descoberta e na alegria de explorar juntas as imagens. Com atenção, aponta para os detalhes: cabelo, cor e traços do rosto. Temos um entendimento de que as características que estão na boneca sobrevêm também sobre elas.

A imagem revela o quanto elementos identitários são fundamentais desde bebê. Dessa forma, refletir sobre a utilização do texto visual na Educação Infantil, para de auxiliar no desenvolvimento da criança e, conseqüentemente, na formação de sua identidade, é válido. Segundo os pesquisadores Souza, Dias e Santiago (2019, p.47), “o pertencimento étnico-racial é um dado importante das relações e está presente desde a formação do professor e da professora até as interações entre as próprias crianças, também na primeira etapa da educação básica”.

Recordo que, ao gravar e registrar a cena, todas as crianças, ao se sentirem contempladas com a imagem que mais se aproximava de seu fenótipo, demonstravam euforia e queriam ficar por um bom tempo olhando para a imagem. Os blocos formados por caixas eram compostos por 4 bonecos, 2 representavam crianças com cabelos crespos/cacheados e de pele negra e as outras duas representavam crianças loiras e brancas.

Na Educação Infantil, é imperioso nos atentarmos às condições materiais, aos espaços, aos cuidados, pois estes são aspectos marcantes para o pleno desenvolvimento da criança e construção de uma imagem positiva de si. (Brasil, 2006). Outro recurso que constituía o espaço da sala era o espelho. Notei que constantemente as crianças iam diante do espelho e ficavam por horas vendo seus reflexos, fazendo caretas e brincando, como na imagem a seguir:

Imagem 13: Dany, Ana e Nicolly em frente ao espelho



FONTE: Acervo da autora (2023)

Neste momento, por exemplo, as crianças estavam interagindo com suas imagens, trocando olhares entre si ao mesmo tempo, em que se reconheciam através de seus reflexos no espelho, observando seus cabelos e traços característicos, como boca, mãos e cabelos.

Para as autoras Zambelle e Metzner (2018), o espaço considerado ideal para atender às necessidades das crianças deve proporcionar a possibilidade de expressão, utilizando vários recursos para que elas possam agir com autonomia. Dessa forma, os objetos como espelhos devem estar bem localizados e acessíveis. A autora Alice Bastos (2001, p. 80) explica que “é recomendável que os berçários e outras salas tenham espelhos colocados em uma altura que corresponda ao campo de visão das crianças”.

Podemos pensar nos outros objetos/livros que devem estar acessíveis, ao serem elementos com os quais as crianças precisam ter contato, sobretudo os que

contribuem para a formação de sua identidade. Nesses aspectos, percebemos a relevância da organização do espaço pedagógico, que tem um impacto significativo no currículo.

O currículo, conforme Arroyo (2007, p. 28), “é por consequência um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade”. A escolha do currículo não é um elemento neutro, e está vinculado às relações de poder, transmite visões intencionais e influência na construção de identidades individuais e sociais específicas.

Tendo em vista que o currículo é uma construção social e está vinculado a um determinado momento histórico da sociedade, assim, a educação e o currículo são vistos intimamente envolvidos com o processo cultural. O currículo não é atemporal, ele tem uma história vinculada a formas específicas. É por meio do currículo, como afirma Miguel Arroyo (2007), que as coisas acontecem, o qual o autor traduz como um campo/território em que se travam ferozes competições.

Trata-se de um território de disputas ideológicas, que resultam em currículos que pouco contemplam as diversidades em privilégio de narrativas hegemônicas. Temos como exemplo, a BNCC (2018), que tem intencionalidades, como discutem Silva *et al.* (2023), nem sempre tão explícitas, e veicula uma forma de poder que tenta dominar corpos e identidades impondo uma normatividade ao desconsiderar as questões de gênero e raça, como, por exemplo, há um silenciamento por parte do documento base, sem um direcionamento claro e objetivo da urgência e necessidade de implementação de ações afirmativas nas instituições educacionais referente às leis 10.639/03 e 11.645/08, que traz a possibilidade de um currículo mais plural e abre espaço para narrativas que contemplam a diversidade presente nas instituições educacionais.

Partindo deste panorama, no capítulo seguinte discorreremos sobre algumas correntes teóricas acerca da concepção de criança e infância que foi sendo construída socialmente, evidenciando sua ação social e a diversidade de crianças, tais estudos causam deslocamentos também com o advento da lei 10.639/03, para se pensar não mais em uma única criança e sua infância, mas nas crianças e suas infâncias.

3 SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA: UM OLHAR PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ÂMBITO DA CRECHE

“Passava os dias ali, quieto, no meio das coisas miúdas e me encantei” (Manoel de Barros).

Iniciamos esse capítulo com o trecho da entrevista de Manoel de Barros concedida ao jornal estado de São Paulo (1997), para nos remeter ao lócus desta pesquisa e aos encantos das miudezas encontradas com relação às ações das crianças com as materialidades com os colegas e com o ambiente proporcionando-lhes oportunidades de conhecer e explorar.

Na imagem a seguir, temos Esther, encantada com a descoberta de um louva-Deus, fixou seus olhos e chamou a atenção dos demais colegas à sua volta para que vivenciasse com ela esse momento, Ester expressa com alegria, curiosidade e atenção esse momento.

Imagem 14: Esther no Solário



FONTE: Acervo da autora (2023)

Ao adentrar no espaço da creche vemos que as crianças, desde bebês, são atores sociais em suas vivências e nos ensinam por meio de miudezas, seus modos, suas formas de linguagens, a sua maneira encantadora de descobrir o

mundo, sua capacidade de inventar e recriar. Como pontuam as pesquisadoras Andrea Moruzzi e Giovana Alonso (2020, p.3):

No campo dos estudos sociais da infância, as crianças são sujeitas sociais e de direitos e apropriam-se do mundo de modo criativo, produtivo e interpretativo. Reproduzem o mundo adulto em que se inserem, mas fazem uso dele a partir de suas próprias referências, reinventando maneiras de agir, de se portar, de se relacionar e de construir histórias sobre si mesmas.

No entanto, a criança nem sempre foi vista sob essa perspectiva. Conforme Manuel Sarmiento (2014), se tinha a imagem da criança como incompetente, dependente do adulto, incapaz de produção cultural autônoma, ausente ou passiva dos espaços de decisão coletiva, partindo de um conceito de infância idealizada, que procurava conhecer e educar as crianças por meio dos primeiros estudos da psicologia, que buscava explicar as crianças pelas suas fases de desenvolvimento.

Com a Declaração Universal dos Direitos das Crianças (1959), a criança passa a ser notada como um sujeito de direitos, mas, ainda assim, condicionada para que ela seja um membro útil à sociedade. A partir das décadas de 1970 e 1980, a criança começa a ser reivindicada como sujeito político, sendo vista, para além de ser um objeto de estudo da psicologia, como sujeito social que cede espaço para uma criança de direitos, membro pleno da sociedade.

Segundo Natália Fernandes e Rita Marchi (2020, p.3) “assumir as crianças enquanto atores sociais, ou seja, como sujeitos ativos de direitos com ação socialmente relevante, tem se mostrado, após a promulgação da Convenção das Nações Unidas sobre os direitos da criança em 1989”.

No Brasil, em especial na década de 1990, campos de estudos como as Ciências Sociais, a Sociologia da Infância, Antropologia da Criança, Geografia da Infância vão buscar conhecer e olhar para seus contextos de brincadeira, no seio familiar, observar como se organizam, como se comunicam e buscar interagir com as crianças nos seus diferentes espaços e contextos de pertença.

No entanto, o olhar para as crianças, desde bebês, ainda “é predominantemente adultocêntrico, predominando uma tendência de restringir as competências dos bebês apenas às suas dimensões biológicas. (Conceição, 2022, p. 3).

Na década de 80, segundo Fúlvia Rosemberg (1985), havia um debate sobre duas formas de definir a infância que interferiam diretamente na construção de sua relação com o adulto. A primeira via a criança como um “vir a ser”, que segundo Ariès (1988, p. 277) “passou-se a admitir que a criança não estava madura para a vida e que era preciso submetê-la a um regime especial, uma espécie de quarentena antes de deixá-la unir-se aos adultos”. Esta concepção de criança ainda permeia as discussões psicológicas, educacionais, dentre outras que subsidiam as políticas governamentais.

A outra concepção projetava a criança como um ser inocente, um dos principais contribuintes para essa concepção de infância foi a igreja, pois se via na criança a possibilidade de salvação da humanidade. Partindo desse pressuposto, segundo Ariès (1981, p.14), “a iconografia começou a ser demonstrada na figura de crianças-anjos.”

Rosemberg (1985) explica que a relação desigual de poder existente entre adultos e criança se reproduziu na literatura, que, segundo Ione Jovino (2017, p.11) “embora dirigido ao público infantil ou juvenil, a literatura a que nos referimos aqui é produzida por adultos, portanto, definidora do que seja a infância”.

Enquanto categoria social, a criança não participava das compras dos produtos que consumiam e não e/era lhe dado o direito de opinar ou manifestar o que pensam sobre o produto, transformando a criança em um receptor passivo. Zilberman (2003, p. 15) compreende que, “Antes disso, não se escrevia para elas, porque não existia a “infância” [...] Essa faixa etária não era percebida como um tempo diferenciado, nem o mundo da criança como um espaço separado”.

A visão adultocêntrica e fragmentada da criança e sua infância, ao longo do tempo fez com que surgissem na Sociologia da Infância, segundo Manuel Sarmiento (2013), diferentes correntes teóricas atravessadas por controvérsias que refletem na organização de diferentes correntes que correspondem aos diferentes paradigmas teóricos e metodológicos adotadas pelos/as autores/as, para desvelar conforme explica Corsaro (2001), concepções subjacentes a discursos e práticas pedagógicas para indicar a criança como agente e produtora de cultura.

No campo da Sociologia da Infância, Sarmiento (2013), sinaliza três correntes sociológicas: estruturalista, interpretativa e os estudos ancorados na perspectiva crítica que vão se distinguir pelo objeto, pelas metodologias que selecionam e pelas temáticas que abordam. Segundo Natalia Fernandes e Rita Machi (2020, p.7) “a

distinção entre essas correntes corresponde, grosso modo, os paradigmas clássicos da sociologia e a três de seus conceitos-chave: estrutura, ação social e práxis”. Aqui teceremos uma breve síntese sobre as duas primeiras teorias respectivamente.

A primeira segue a perspectiva estruturalista, que tem como objeto a infância enquanto categoria estrutural da sociedade e chama a atenção para o modo que a infância é socialmente construída. Segundo Sarmiento (2005, p.22):

As perspectivas estruturalistas colocam a ênfase na infância como categoria geracional e procuram, numa perspectiva predominantemente macro-estrutural, compreender como é que a infância se relaciona, diacrônica e sincronicamente, com as outras categorias geracionais, considerando indicadores predominantemente demográficos, económicos e sociais, e de que modo essas relações afectam as estruturas sociais, globalmente consideradas.

Nessa abordagem, as crianças e as suas práticas sociais concretas não são relevantes, corrente defendida pelo estruturalista Jens Qvortrup (2010), para ele a infância deve ser analisada como uma classe social dado que é uma categoria permanente na sociedade. Segundo o autor, dar ênfase à diversidade levaria a diluição da infância como categoria social permanente da sociedade.

A respeito da corrente defendida por Qvortrup, Sarmiento chama a atenção para a lacuna dessa tese (Sarmiento, 2013, p. 31):

O erro da tese estruturalista consiste em analisar a categoria geracional da infância como uma classe subestimando por esse efeito, e de forma paradoxal, a condição primordial da estratificação social e promovendo, de modo não intencional, uma concepção da criança decorrente de uma normatividade hegemônica eurocêntrica e finalmente da classe média.

Falar dessas diversidades que são inerentes a tantas infâncias é dar a devida centralidade às outras crianças populares que precisam ser visibilizadas em diferentes contextos, pois eles diferenciam profundamente as crianças. Adentrando em nosso contexto de pesquisa, essa teoria não supre a abrangência da infância e suas relações sociais, económicas, históricas, culturais e políticas, como condições determinantes para retratar uma imagem da infância contextualizada.

Esta corrente também enfatiza a infância como categoria geracional e como essa se relaciona com outras categorias geracionais, sendo o conceito de geração central na configuração sociológica da infância discutido por Karl Mannheim (1928).

Em seu conceito de gerações o referido autor busca se distanciar da abordagem biológica do tempo, se aproxima da abordagem histórica e busca conceitos a partir do historiador das artes Wilhelm Pinder (1978-1974) para se pensar as gerações e compreendê-las como uma situação social.

Ademais, Mannheim (1928), defende que a faixa etária não garante a vivência das mesmas experiências, mesmo entre aqueles que vivem o mesmo tempo cronológico. A pesquisadora Angela Coutinho (2002, p.41), sinaliza em seu estudo ao se direcionar a categoria geracional infância que “ao observar as crianças é possível conhecer muito ao seu respeito, por exemplo, saber que elas são diferentes, que as necessidades e vontades não são as mesmas para todas, só porque se encontram na mesma faixa etária”.

Nesse campo, temos a teoria interpretativa, corrente que mais se aproxima deste estudo ao considerar a dimensão estrutural da infância e enfatizar o “processo de construção social e o papel da criança como sujeito ativo nessa construção, tem como foco buscar e analisar a agência das crianças como atores sociais na sua concretude e diversidade” (Sarmiento, 2013, p.26). Nessa corrente, as crianças são vistas como produtoras de culturas através de suas ações e relações entre si e com o adulto a partir de suas diferenças culturais. Aqui, o jogo e a fantasia são pontos de referências, no exercício de sua autonomia e desenvolvimento.

Conforme Willian Corsaro (2009), a ação social das crianças é compreendida como uma atuação mais interativa do que passiva ou meramente reprodutiva, ou interpretativa. Para o autor, o termo interpretativo indica que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto para atender aos seus interesses próprios enquanto crianças. “O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança social” (Corsaro, 2009, p. 31).

Ainda que as crianças construam suas culturas com base nas referências da cultura adulta, elas exprimem suas marcas infantis construídas pelo seu pertencimento geracional, ao passo que não só assimilam, mas constroem e modificam. Para Lúcia Rabelo de Castro (2021) as teorias de pesquisas sobre a infância, seguem um itinerário que nem sempre contempla devidamente as questões e os problemas específicos da infância.

As correntes e/ou conceitos utilizados pelos/as pesquisadoras/as vão se distinguir baseadas em seu objeto de estudo, nas metodologias que adotam, escolhas teóricas que podem ser adequadas para analisar determinado fenômeno e ser insuficiente para outros apresentando lacunas, o que requer, segundo Sarmiento (2013) um trabalho teórico interdisciplinar que contribua para impedir uma visão fragmentada da infância e que seja sustentado numa superação de dicotomias. É o que pesquisadores/as comprometidas/as com pesquisas com/para as crianças buscam.

Nesse rol de teorias, avanços significativos nos estudos sociológicos no sentido de olhar para as infâncias numa perspectiva social nascem a partir dos escritos de Corsaro (1997), James e Prout (1990), Jenks (2002), dentre outros, a estudar os discursos das crianças e das infâncias. Esses dois conceitos: criança e infância demandam esclarecimentos, ao serem conceitos socialmente construídos partindo dos contextos nos quais as crianças estão inseridas, portanto, distintos, sabendo não haver uma única criança e uma única infância.

Assim, estamos olhando para a criança do tempo presente, agora, da criança, em um contexto amazônico, e seus marcadores étnicos, culturais de idade e geográficos, pensando a criança articulada à escola, à família e à sociedade, pois estes afetam as relações das crianças com a sociedade que está em constante movimento e transformando-se conforme o contexto histórico (Silveira, 2000).

O conceito de infância surge quando a criança passa a ser vista em suas particularidades, sabendo que nem todas as crianças possuem infância. “Este movimento de tomar a criança e a infância como perspectiva analítica, colocando-as no centro do campo teórico, vem sendo denominado sociologia da infância e/ou estudos da criança” (Tebet; Abramowicz, 2014, p.45).

As crianças passam a ser vistas como sujeitos sociais, marcados por pluralidades históricas, culturais, étnicas e sociais, abandonando a concepção de uma criança única e universal. O estatuto marginal da criança, o ato de tirar a criança da invisibilidade e do silêncio, começa a ganhar notoriedade a partir dos estudos de Philippe Ariès, com a obra “*História Social da Criança e da Família*”, em 1960. O autor formulou um olhar historiográfico para o sentimento de infância no mundo ocidental, esclarecendo que o conceito de infância foi uma concepção socialmente construída durante a época moderna.

A partir das pesquisas no âmbito da Educação Infantil, a Sociologia da Infância vai ganhando visibilidade paulatinamente com estudos no contexto da creche e ampliações de temáticas como a educação para as relações étnico-raciais com a promulgação da Lei 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Lei que provoca deslocamentos nos estudos da sociologia da infância no Brasil para se pensar não, mas a criança universal e de classe média, mais as diversidades das infâncias e suas subjetividades em diferentes contextos, espaços e tempo.

3.1 SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

No Brasil, focalizando as pesquisas que abordam infância e relações étnico-raciais, temos a pesquisa da socióloga e psicanalista, Virgínia Leone Bicudo (1955), que tem seu estudo intitulado “Atitudes dos alunos dos grupos escolares em relação com a cor de seus colegas” como um dos primeiros a enfatizar a singularidade das atitudes raciais infantis. Bicudo se ancorou numa perspectiva culturalista, além de localizar a raça como categoria social nas pesquisas com crianças.

A partir da década de 1980, conforme Cristina Teodoro (2023), surgem também as constatações das desigualdades sociais entre os diferentes grupos raciais, evidenciando maior impacto sobre a infância negra:

Que resultou na redemocratização do país, foi um marco na história tanto no que se refere as relações raciais quanto no olhar sobre as diferentes infâncias e crianças como parte da sociedade brasileira, se até a década de 80 a infância era tratada de forma homogênea, a partir daquele momento emerge a criança negra principalmente nas pesquisas e no campo jurídico. As pesquisas a partir da década de 90 passam a evidenciar as desigualdades existentes entre as crianças pertencentes aos diferentes grupos étnico raciais, demonstrando maior impacto sobre a infância e adolescência com o pertencimento étnico-racial negro (Teodoro, 2023, p.12).

Constatações que se alinham ao pensamento das autoras Anete Abramovich e Fabiana Oliveira (2012), ao destacarem que é impossível uma sociologia da infância brasileira que não considere a raça. Assim, já não é possível falar da infância no singular, mas nas múltiplas vivências dos indivíduos de pouca idade e considerar as infâncias e suas especificidades, nos contextos em que estão inseridas, em seus aspectos sociais, culturais, étnicos e geração-idade.

Ana Kátia dos Santos (2006) em sua pesquisa sobre infância afrodescendente, traz concepções históricas das crianças no contexto brasileiro. Em que a infância indígena é vista como incivilizada, sem humanidade ou com uma humanidade distorcida. Por sua vez, a criança branca se apresenta como o modelo de nobreza, beleza e portadora de humanidade, já a criança negra não possui humanidade, é inútil e invisível socialmente.

Uma das teorias que o colonialismo enraizou na sociedade, veiculada na mídia, na ciência (racismo científico), diz que o belo ou a beleza é branca. “Concepções que instituem que o “padrão” é a infância branca, que porta a humanidade, civilizada e exemplo de beleza, nobreza e dotado de cultura”. (Santos, 2006, p.45). Essas infâncias, outras que estão fora do “padrão” de civilidade e humanidade, são colocadas em um lugar de não crianças ou menos crianças.

A jornalista e professora universitária americana Stacey Patton (2014), disserta que enquanto o ciclo de vida dos brancos inclui inocência, crescimento, civismo, responsabilidade e entrada na idade adulta, a negritude é caracterizada como a inversão de tudo isso. O racismo tira a infância da criança negra, vista como menos criança, menos inocente que a criança branca, e, portanto, não requer os mesmos cuidados, afeto e proteção.

Essas concepções equivocadas das infâncias, provocam impactos nas crianças negras, reveladas na pesquisa de Cavalleiro (1997, p. 97), ao constatar que as crianças negras já apresentam uma identidade negativa de si. Por outro lado, crianças brancas revelaram um sentimento de superioridade:

As crianças da pré-escola além de já darem conta das diferenças raciais, percebem também o tratamento diferenciado destinado a elas pelos adultos à sua volta, essa percepção compele a criança negra à vergonha de ser quem é, [...] não há como negar que o preconceito e a discriminação constituem um problema que afetam em maior grau a criança negra, visto que ela sofre, direta e cotidianamente, maus tratos, agressões e injustiças que afetam a sua infância e compromete todo o seu desenvolvimento.

Como pontua Fabiana Oliveira (2016), se faz urgente repensar “este modelo de socialização que desconsidera os sujeitos em nome de uma suposta civilidade e universalização que gera uma” inclusão excludente” das crianças que estão fora dos ditos padrões estabelecidos” (Oliveira,2016, p.143).

Fato este que, de acordo com a arte-educadora Piedade Videira (2020), incide em boa parte dos livros didáticos, onde a história de africanos e afrodescendentes é contada de forma distorcida e preconceituosa, partindo de uma visão superficial e fragmentada. Isso dificulta a formação da identidade étnica da criança negra com seu próprio grupo, pois o modelo apresentado para identificação é a criança branca.

Nesse contexto, as instituições educacionais são apresentadas como tendo um currículo embranquecido que não favorece a constituição da identidade das crianças negras. Pesquisa como a de Cintia Cardoso (2018), denunciam uma branquitude que rege as instituições de ensino, a branquitude pode ser entendida segundo Lourenço Cardoso como um padrão normativo “o branco enquanto indivíduo ou grupo concebido como único padrão sinônimo de ser humano ideal” (Cardoso, 2010, p.611). Conceito que implica em nosso diálogo com a literatura infantil de temática da cultura afro-brasileira e africana e sua presença no contexto da Educação Infantil, em específico a creche.

O discurso de uma criança universal, invisibiliza os sujeitos e não reconhece as diferenças, pois já se tem uma narrativa e um padrão que está posto, quem recebe o carinho, afeto, e quais as infâncias contempladas no currículo. Vemos que atender as crianças de forma integral, se coloca como um grande desafio educacional, que conforme Fúlvia Rosemberg (2010) exige superar as desigualdades de acesso à educação, que se respeite os direitos básicos das crianças e de suas famílias, seja qual for sua origem ou condição social e as diversas identidades culturais, étnicas e de gênero.

Haja vista que estamos nos referindo às infâncias, as quais são pluriétnicas. O que se faz fundamental é olharmos a maneira como o espaço pedagógico está organizado, isso inclui a seleção dos materiais utilizados e as referências que orientam o trabalho com a diversidade étnica na Educação Infantil.

As DCNEI determinam que as propostas pedagógicas das escolas de Educação Infantil devem proporcionar condições para o trabalho em equipe e para a criação de ambientes, espaços e tempos que garantam o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, bem como a luta contra o racismo e discriminação.

Com essa perspectiva, propomos a literatura infantil com temática africana e afro-brasileira como uma forte aliada para o cumprimento da legislação

educacional antirracista, inserção das africanidades, ressignificação de uma identidade negra, descolonizar os currículos, combater a discriminação e uma educação para as relações étnico raciais comprometida com a equidade. Bem como uma das maneiras de “orientar para o rompimento de imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação e desencadeamento de processos de afirmação, de historicidade negada ou destorcida” (Brasil, 2004, p.10).

Para que essa literatura cumpra seu objetivo, como expressa o Parecer 03/2004, consideramos crucial desfazer-se de histórias e de imagéticas que nada contribuem para a ressignificação e a afirmação de uma identidade negra positiva. Só assim essa literatura trazida nos livros poderá dialogar com o objetivo de educar para as relações étnico-raciais, o que requer “desfazer a mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalinhando processos pedagógicos” (Brasil, 2004, caso contrário, continuaremos coniventes com ciclos viciosos que geram cada vez mais as desigualdades sociais, educacionais, raciais, entre outros que permeiam a estrutura de nossa sociedade que incide sobre os grupos historicamente excluídos.

Na seção seguinte, apresentamos uma revisão da literatura referentes às pesquisas que abordam as relações étnico-raciais e literatura Infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira, no âmbito da creche, campos com os quais esta pesquisa dialoga para nos dá subsídios a respeito das temáticas produzidas e onde elas estão localizadas.

Antes de adentrarmos na sessão seguinte, é pertinente ressaltar que essa revisão foi realizada de novembro a dezembro de 2022, antes da entrada em campo. Logo no levantamento haverá a palavra-chave “bebês” e “bebês negros” que optamos por manter como parte da revisão, mesmo após redirecionarmos nosso olhar para as crianças de dois (2) anos, dada a especificidade do período de inserção dos bebês na creche, que impossibilitou sua participação ativa na pesquisa.

3. 2 PRODUÇÃO CIENTÍFICA COM BEBÊS E LITERATURA DE TEMÁTICA DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NO CONTEXTO DA CRECHE

A respeito desses campos, se fez fundamental realizar uma revisão sistemática acerca dos trabalhos produzidos sobre/com bebês no âmbito da creche e literatura infantil de temática africana e afro-brasileira. As revisões foram realizadas no portal periódicos Capes, Plataforma SciELO e Catálogo de teses e dissertações da Capes, com o auxílio da ferramenta *Start*, a qual nos permite transportar os artigos, dissertações e teses dessas plataformas para a ferramenta *Start*, a fim de otimizar o trabalho de levantamento.

Diante dos campos com os quais esta pesquisa dialoga, foram selecionadas as seguintes palavras-chave: bebês negros, relações étnico-raciais, creche e literatura infantil de temática africana e afro-brasileira. Após a busca dos descritores, o segundo passo foi a imersão pelos bancos de dados. Além dos descritores, foram utilizados operadores booleanos: *AND* (e); *OR* (ou); e *NOT* (não).

Outra etapa igualmente importante durante o preenchimento da plataforma, *Start* foi estabelecer quais os critérios de inclusão e de exclusão das pesquisas/estudos. Logo, como critério de inclusão ficou estabelecido que teses, dissertações e artigos publicados em revistas científicas com publicações entre 2010 e 2022, que dialogassem com esta pesquisa, preferencialmente pesquisas com bebês no âmbito da creche e que traziam em seu escopo a literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira e relações étnico-raciais seriam selecionadas.

Definidos os critérios básicos, passamos para a tarefa de estabelecer e elencar os critérios de exclusão. Trabalhos anteriores a 2010 não seriam selecionados. Não utilizaríamos produções que não dialogassem com bebês no contexto da creche e literatura de cultura africana e afro-brasileira na educação infantil.

O levantamento bibliográfico foi realizado de dezembro de 2022 a janeiro de 2023. O primeiro banco de dados consultado foi o Periódicos Capes, acesso via: Comunidade Acadêmica Federada (CAFE), um serviço de gestão que reuni instituições de ensino e pesquisas brasileiras através da integração de suas bases de dados. Para realizar a busca nesse periódico, utilizamos o termo “Literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira”, sendo encontrados 21 resultados.

Após o acesso a cada uma dessas pesquisas e leitura dos resumos, foram elencados quatro (04) artigos. Todos eles abordavam a literatura africana e afro-

brasileira dialogando com a educação infantil, educação para as relações étnico raciais e lei 10.639/03.

QUADRO 5: Portal periódico Capes – Comunidade CAFÉ

Palavra-chave: Literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira				
Título	Autoria	Classificação	Ano	Periódico
Literaturas africanas e afro-brasileiras na creche de educação infantil. desafios à diversidade étnico-racial	Claudionor Renato da Silva e Edmundo Alves de Oliveira	Artigo	2011	Revista UNIARA
Literatura oral: estratégia para a afirmação da cultura africana, afro-brasileira e indígena	Rita de Cássia Alcaraz, Aparecido Vasconcelos de Souza e Tânia Mara Pacífico	Artigo	2015	Boitatá
Entre colos e afetos: a hora e a vez dos bebês na literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira	Sara da Silva Pereira e Lucimar Rosa Dias	Artigo	2020	ABPN
O pertencimento negro na literatura afro-brasileira: um olhar para crianças negras como protagonistas	Jaqueline Garcia Cavalheiro Almeida, Jefferson Olivatto da Silva, Márcia Denise Dias e Tauana Aparecida de Oliveira	Artigo	2022	Revista Nova Pandeia
A literatura infantil e juvenil brasileira contemporânea e a desobediência epistêmica: reflexões e impasses	Telma Borges Silva	Artigo	2021	Revista De Filosofia Aurora

FONTE: Organização da autora (2023)

Os demais artigos selecionados, dialogam com a importância da cultura africana a afro-brasileira nas escolas e trazem a literatura de temática étnico-racial como uma ferramenta exequível para tal finalidade.

O artigo intitulado “Literaturas africanas e afro-brasileiras na creche de Educação Infantil desafios à diversidade étnico-racial” dos autores Claudionor Renato da Silva e Edmundo Alves de Oliveira, publicado pela Revista UNIARA no ano de 2011, apresentam uma reflexão advinda dos resultados de uma prática pedagógica semanal, abordando a educação das relações étnico-raciais por meio da literatura infantil africana e afro-brasileira no contexto de uma classe de maternal I, crianças de 2 a 3 anos de uma creche de educação infantil.

Segundo os autores, as observações registradas nos relatos permitiram constatar o que pesquisas ao longo dos anos vêm confirmando, quanto à resistência de se tratar a questão racial no espaço escolar. Permitiram também constatar que as literaturas africanas e afro-brasileiras são um substitutivo a algumas literaturas que afirmam e enrijecem o mito da democracia racial e, portanto, são obstáculos para a efetiva implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 nas escolas de educação básica.

O artigo “Literatura oral: estratégia para a afirmação da cultura africana, afro-brasileira e indígena” dos autores, Rita de Cássia Alcaraz, Aparecido Vasconcelos de Souza e Tânia Mara Pacífico, publicado em 2015 pela Revista Boitatá, traz em seu escopo a importância da contação de história na esfera literária para a efetivação do artigo 26-A da LDB, alterado pela obrigatoriedade da Lei 10.639/03, ampliado pela Lei 11.645/08. Tem a literatura oral como um dos valores civilizatórios africanos.

Nesse conjunto de artigos, um (1) dialogava diretamente com a literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira e bebês negros, o artigo: “Entre colos e afetos: a hora e a vez dos bebês na literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira” das autoras Sara da Silva Pereira e Lucimar Rosa Dias, publicado no ano de 2020, pela Associação brasileira de pesquisadores negros (ABPN).

O artigo teve como objetivo analisar livros escritos por mulheres negras e que apresentassem bebês negros como protagonistas. As autoras nesse artigo optam em usar a nomenclatura literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira. No estudo as autoras já sinalizam, que há pouca produção na literatura de temática africana e afro-brasileira que apresentam bebês.

As autoras trazem denúncias já feitas por Fúlvia Rosemberg (2012), quando se trata de pesquisas com bebês envolvendo a temática étnico-racial. Segundo

Pereira e Dias (2020), quando se trata dos bebês, há uma lacuna muito grande nesses mesmos estudos:

A literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira que apresenta bebês negros como protagonistas, além de possibilitar a construção de uma educação antirracista, ainda é uma forma de apresentar às crianças, negras e brancas, a vasta diversidade étnico-racial existente, dialogando de forma positiva com diversos referenciais, ampliando seu repertório cultural e contribuindo com a construção de uma identidade étnico-racial positiva, que valorize sua subjetividade (Pereira, Dias, 2020, p.192).

Literatura que ao fazer parte dos acervos das creches, pode contribuir para que as crianças, desde bebês, tenham acesso a narrativas outras e possam construir um repertório positivo que lhe possibilite um sentido de pertencimento ao se relacionar com esse universo cultural, por intermédio da literatura.

O artigo que tem como temática “O pertencimento negro na literatura afro-brasileira: um olhar para crianças negras como protagonista” das autoras Jaqueline Almeida, Jefferson da Silva, Márcia Dias e Tauana Oliveira, publicado pela Revista Nova Pandeia em 2022, teve como objetivo debater a inserção do negro na literatura brasileira e a importância de representações negras positivas para construção identitária da criança negra.

Os autores realizaram análise das obras: “O cabelo de Lelê” de Valéria Belém (2012); “Amoras” de Emicida e Kofi (2018) e “O menino de fogo” de Nei Lopes (2008) no qual averiguaram a existência da possibilidade de apresentar as crianças negras ocupando lugares de protagonismo, além de reconhecer elementos históricos que contribuem para legitimação da lei 10.639/03, visto que as obras valorizam a cultura e a representatividade africana. Consideram a importância dessa, no qual o personagem central constrói uma imagem positiva de si, do outro e sua ancestralidade.

No entanto, dado as inúmeras obras que vêm sendo lançadas nos mercados editoriais capazes de atender a temática em suas narrativas e imagens, a fim de atender o objetivo proposto do texto, de a criança negra construir uma imagem positiva sobre si, a obra “cabelo de lelê” apresenta controvérsias por parte de alguns pesquisadores que se debruçam sobre a literatura que tematizam a cultura africana e afro-brasileira e relações étnico-raciais.

A obra traz uma menina que não gosta do que vê, não sabe o motivo de ter seus cabelos “enroladinhos” e que não conhece sua história. Debora Araújo (2015), em sua pesquisa de Pós-doutoramento, realiza o levantamento de teses e dissertações que tiveram como foco as relações étnico-raciais e literatura infantil e levanta essa discussão.

O artigo “A literatura infantil e juvenil brasileira contemporânea e a desobediência epistêmica: reflexões e impasses” de Telma Borges Silva, publicado pela Revista filosofia Aurora em 2021, visou realizar uma reflexão sobre a literatura infantil e juvenil produzida no Brasil após a Lei 10.639/2003, explicitando em que medida ela vai ou não ao encontro do que é postulado pelo documento legal.

Nesse artigo a autora realiza a análise de livros e elenca dois grupos, o primeiro grupo, há aqueles livros que conservam o substrato cultural eurocêntrico, fazendo alguns ajustes para reacomodar personagens e espaços, dando uma nova coloração ao mito da democracia racial. No segundo, destaca de que modo as produções baseadas em estudos sobre as culturas africanas, que fundamentam a afro-brasileira, apontam na direção da pluralidade, praticando, portanto, a desobediência epistêmica.

A busca pela segunda palavra-chave, “Relações étnico-raciais na creche” foram encontrados 29 resultados, e selecionadas 03 pesquisas que mais dialogam com este trabalho, que estão elencados no quadro abaixo:

QUADRO 6: Portal periódico Capes – Comunidade CAFÉ

Palavra-chave: Relações étnico-raciais e creche				
Título	Autor/a	Classificação	Ano	Periódicos
Infância, raça e papai e mamãe	Fabiana Oliveira e Anete Abramowic	Artigo	2010	Educação em Revista
Literatura brasileira em um centro de educação infantil do município de São Paulo	Marta Regina Paulo da Silva, Cleia Souza Santos	Artigo	2010	Revista Cocar
Educação das relações Étnico-raciais na creche	Flávio Santiago	Artigo	2016	Revista olhares

FONTE: Organização da autora (2022)

O artigo: “Infância, raça e paparciação”, das autoras Fabiana Oliveira e Anete Abramowicz, publicado no ano de 2010 pela Educação em Revista, teve como objetivo analisar as práticas educativas que ocorrem na creche, verificando as maneiras como essas práticas produzem e revelam a questão racial. A pesquisa constitui mais um subsídio para o questionamento das relações raciais no Brasil, desde a educação infantil, visando ao enfrentamento de práticas pedagógicas de homogeneidade e racismo. Esse artigo nos dará subsídios para analisar as práticas pedagógicas literárias das professoras em relação ao tratamento direcionado as crianças.

O texto “a literatura brasileira em um centro de educação infantil do município de São Paulo” das autoras Marta Regina Paulo da Silva e Cleia Souza Santos, publicado em 2020 pela revista Cocar, apresenta os resultados de uma pesquisa que objetivou compreender como a literatura afro-brasileira é trabalhada com as crianças em um Centro de Educação Infantil (CEI) em São Paulo (Marta Regina Paulo e Cleia Souza Santos, 2020).

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que teve como procedimentos: análise documental, entrevistas com as docentes e levantamento do acervo de obras de literatura afro-brasileira do CEI. O referencial teórico dialogou com os estudos da infância, da literatura e das relações étnico-raciais. O texto dialoga com um dos objetivos desta pesquisa quanto a prática pedagógica literária adotada pela creche e procedimentos em relação ao levantamento do acervo da unidade.

O artigo “Educação das relações étnico-raciais na creche” de Flávio Santiago (2016) é um dos estudos que mais dialoga com esta pesquisa, dentre os doze 12 artigos selecionados, ao trazer o contexto da creche, as relações étnico-raciais e literatura africana e afro-brasileira, inclusive as palavras-chave utilizadas pelo autor: Creche, Educação das relações étnico-raciais e Educação infantil.

O estudo teve objetivo trazer provocações sobre a construção de prática pedagógica em creches que dialogam com os princípios apontados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, aprovadas pelo parecer CNE 003/04 e por sua Resolução 01/04.

A próxima busca foi pela palavra-chave: “bebês negros”, sendo encontrados 50 resultados, 03 em duplicidade, restando 47 artigos. Apenas 04 artigos se aproximavam do meu objeto de pesquisa.

QUADRO 7: Portal periódico Capes – Comunidade CAFÉ

Palavra-chave: Bebês negros				
Título	Autor/a	Classificação	Ano	Periódico
Culturas afro-brasileiras: Prática pedagógica com bebês e crianças pequenas	Circe Mara Marques	Artigo	2015	Revista eventos pedagógicos
Práticas docentes e relações raciais em uma creche do município do Rio de Janeiro	Aline de Oliveira Braga, Maria Alice Rezende Gonçalves	Artigo	2020	Cadernos do LEPAARQ
O lugar da educação dos bebês e crianças bem pequenas nas discussões étnico-raciais	Raiza Fernandes Bessa de Oliveira	Artigo	2022	Revistas linhas
Educação e relações étnico-raciais para e com bebês e crianças pequenas	Lucimar Rosa Dias, Maria Clareth Gonçalves Reis, Flávia de Jesus Damião	Artigo	2022	Debates em Educação

FONTE: Organização da autora (2022)

O artigo “Culturas afro-brasileiras: prática pedagógica com bebês e crianças pequenas”, de Circe Marques (2015) discute os modos de apresentação das culturas afro-brasileiras a bebês e crianças pequenas em escolas de educação infantil. O propósito da pesquisa foi investigar e analisar o trabalho pedagógico relacionado às culturas afro-brasileiras que estão sendo realizadas para implementar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil (DCNEI), de 2009.

O texto “Práticas docentes e relações raciais em uma creche do município do Rio de Janeiro” de Aline de Oliveira Braga e Maria Alice Resende Gonçalves (2020) descreve as relações raciais entre os profissionais da educação infantil, os bebês negros e seus responsáveis em uma creche do município do Rio de Janeiro.

Tem nos pressupostos teóricos foco na noção de racismo estrutural (Alice Braga, Maria Gonçalves, 2020).

O artigo “O lugar da educação dos bebês e crianças bem pequenas nas discussões étnico-raciais” de Raiza Fernandes Bessa de Oliveira (2022) tece discussões acerca da especificidade da Educação Infantil como espaço de cuidado e educação de qualidade, destinado aos bebês e crianças pequenas, indo ao encontro do entendimento desta etapa educacional como um campo singular e diferenciado da educação básica (Raiza Fernandes Bessa de Oliveira, 2022).

O trabalho possibilitou algumas discussões que conectam Educação Infantil e a educação das relações étnico-raciais, assumindo o papel determinante de ambas para a construção de uma sociedade mais justa, bem como para a superação das diferentes formas de racismo e preconceito que ainda se fazem presentes na sociedade brasileira.

O estudo “Educação e relações étnico-raciais para e com bebês e crianças pequenas” discutiu a educação para as relações étnico-raciais (ERER), a formação de professores/as e as práticas educacionais com bebês e crianças pequenas. As autoras tiveram como referência as normativas que tratam do currículo e da ERER.

A perspectiva teórico-metodológica ancora-se na narrativa autobiográfica e no feminismo negro, e ambas reconhecem as experiências como parte intrínseca da produção de conhecimento (Lucimar Rosa Dias, Maria Clareth Gonçalves Reis, Flavia de Jesus Damião, 2022).

A próxima busca, foi realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando os descritores: “bebês negros”. Buscando pela palavra-chave “bebês” a pesquisa resultou em 1.554 resultados que não dialogavam com minha pesquisa. Realizei uma nova busca, afim refinar os resultados, optamos pela nomenclatura “bebês negros” e foi encontrado apenas uma dissertação.

QUADRO 8: Catálogo de teses e dissertações da CAPES

Palavra-chave: Bebês negros				
Título	Autor/a	Classificação	Ano	Instituição
O acolhimento inicial de bebês negros e negras nos espaços da creche: aspectos a considerar e desafios a alcançar	Natália Lopes dos Santos	Dissertação	2021	Universidade Estadual de Campinas

FONTE: Organização da autora (2022)

A pesquisa de mestrado “O acolhimento inicial de bebês negros e negras nos espaços da creche: aspectos a considerar e desafios a alcançar” de Natália Lopes dos Santos de 2021 pela Universidade Estadual de Campinas buscou acompanhar 8 bebês negros/negras que ingressaram em creches da rede pública no ano de 2019. Visando identificar de que modo o espaço da creche impacta os processos de subjetivação vividos por bebês negros/negras durante os primeiros dias de frequência.

A autora, parte do pressuposto de que, quando um/uma bebê negro/negra começa a frequentar a creche, além de ter a possibilidade dos mesmos e das mesmas estarem submetidos/as a um conjunto de novas experiências sociais que objetivaram adequá-los/adequá-las a uma nova rotina, a um novo contexto social, a novos hábitos e referências, há também a possibilidade de ambos estarem sendo inseridos/as em um espaço que apresenta de modo sistemático, por meio das interações, dos discursos, das imagens, dos materiais disponibilizados, das propostas e práticas políticas e pedagógicas, um grupo de elementos que hierarquizam povos e culturas sub-representadas.

A segunda palavra-chave foi “Relações étnico-raciais”, como resultado apareceram 1.296, entre teses e dissertações. Diante de um número elevado de pesquisas, optamos por fazer uso dos operadores booleanos para refinar os resultados e pesquisamos pela palavra-chave: “Relações étnico-raciais” AND “creches” e foram encontrados nove (9) resultados, apenas três (04) contemplavam os critérios de inclusão.

A pesquisa “O acolhimento inicial de bebês negros e negras nos espaços da creche: aspectos a considerar e desafios a alcançar” foi novamente encontrada. Logo, vamos descartá-la do quadro seguinte. Resultando em três (03) pesquisas:

QUADRO 9: Catálogo de teses e dissertações da CAPES

Palavra-chave: Relações étnico-raciais e Creche				
Título	Autor/a	Classificação	Ano	Instituição
Relações étnico-raciais na creche: desafios e perspectivas das pesquisas em educação	Edlaine Fernanda Aragon de Souza	Dissertação	2017	Universidade Federal de São Carlos
A educação das relações étnico-raciais na creche: trançando as mechas da legislação federal, formação e prática das professoras'	Alves, Elizabeth Conceição	Dissertação	2018	Universidade Federal de São Carlos
Branquitude na creche: relações educativo-pedagógicas com crianças 0 a 3 anos em uma instituição educacional de Curitiba-PR	Aldia Mielniczki de Andrade	Dissertação	2021	Universidade Federal do Paraná

FONTE: Organização da autora (2022)

A dissertação “Relações étnico-raciais na creche: desafios e perspectivas das pesquisas em educação” de Edlaine Fernanda Aragon de Souza pela Universidade Federal de São Carlos, 2017, analisou qualitativamente os resultados das pesquisas quantitativas ou de métodos mistos sobre o acesso de crianças negras em creches brasileiras.

Estudos sobre o tema indicam a necessidade de pesquisas que tragam contribuições além das realizadas até agora, o que se deve ao interesse em pesquisas qualitativas em descortinar dados quantitativos que permitam analisar em que medida essas discussões causam um impacto no acesso equitativo dessas crianças na Educação Infantil.

E a dissertação “A educação das relações étnico-raciais na creche: trançando as mechas da legislação federal, formação e prática das professoras” Alves, de Elizabeth Conceição pela Universidade Federal de São Carlos 2018. Compreender os desafios que as professoras de creche enfrentam no trato das questões raciais.

Para responder essa problemática o estudo estrutura-se a partir da perspectiva qualitativa e utiliza o questionário para a coleta de dados junto as

professoras de creche que fizeram formação continuada na temática racial ofertada pelo município de Campinas-SP, no ano de 2016.

Os resultados vislumbram que, as implicações do curso de formação continuada de Educação das Relações Étnico-Raciais, se desdobraram nas dimensões da formação e da prática pedagógica, necessitando de mais investimento na dimensão da atuação política frente às questões raciais.

As professoras já conseguem reconhecer que o racismo opera no espaço da Educação Infantil e investem em algumas práticas pedagógicas. As dificuldades encontradas para tratar a temática racial na creche estão: na escassez de materiais, falta de formação na reunião pedagógica, complexidade em efetivar práticas pedagógicas de Educação das Relações Étnico-Raciais após o término do curso.

A dissertação “Branquitude na creche: relações educativo-pedagógicas com crianças 0 a 3 anos em uma instituição educacional de Curitiba-PR” de Aldia Mielniczki de Andrade, pela universidade Federal do Paraná, teve como objetivo identificar como e, por meio de quais processos a branquitude normativa se materializa nas relações educativo-pedagógicas no contexto de uma creche, com foco em uma turma de crianças entre 1 ano e 1 ano e 11 meses de idade.

A pesquisa é de abordagem qualitativa e observação-participante junto às crianças e professoras. Utilizaram-se como instrumentos de pesquisa: o diário de campo, fotografias, vídeos e conversas. A autora traz como constatação o privilégio de ser criança branca neste local no tratamento mais afetivo dispensado a elas pelas professoras em situações do cotidiano, tais como: atribuições de apelidos carinhosos ressaltando a identidade branca e complacência em relação a comportamentos considerados transgressores para crianças não brancas.

Identificou-se entre as professoras a prevalência de racialização apenas de crianças negras, o não reconhecimento de si como pessoas brancas e, ao mesmo tempo a funcionalidade do Pacto Narcísico da branquitude, termo cunhado pela psicóloga e ativista Cida Bento para explicar as relações estruturadas pela branquitude normativa e o medo como componente relacionado a Educação para as Relações Étnico-raciais. A autora ainda destaca que um ponto importante da pesquisa, foi identificar que o conceito de branquitude era desconhecido pelas professoras.

A palavra-chave seguinte foi “Literatura infantil” com 1.323 resultados, a fim de refinar utilizei os operadores booleanos com a seguinte nomenclatura: “Literatura Infantil AND cultura africana e afro-brasileira” resultando em 230 estudos. Realizei uma nova busca com os operadores booleanos e a seguinte nomenclatura “Literatura Infantil AND temática da cultura africana e afro-brasileira” resultando em 06 resultados, apenas duas (02) dialogavam com esta pesquisa.

QUADRO 10: Catálogo de teses e dissertações da CAPES

Palavra-chave: Literatura Infantil “AND” temática da cultura africana e afro-brasileira				
Título	Autor/a	Classificação	Ano	Instituição
A literatura de temática africana e afro-brasileira nos acervos do programa nacional biblioteca da escola (PNBE) para a educação infantil	Tatiana Valentin Mina Bernardes	Dissertação	2018	Universidade Federal de Santa Catarina
Políticas de leitura para a infância no município de Curitiba: o livro como direito à promoção da igualdade racial	Rita de Cássia Moser Alcaraz	Tese	2018	Universidade Federal do Paraná
A literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira, com a palavra as crianças: “eu só peta, tenho cacho, so linda, ó!	Sara da Silva Pereira	Dissertação	2019	Universidade Federal do Paraná
O Percurso imagético literário: um olhar para as ilustrações na literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira.	Mariana Souza Silva	Dissertação	2021	Universidade Federal do Paraná

FONTE: Organização da autora (2022)

“A literatura de temática africana e afro-brasileira nos acervos do programa nacional biblioteca da escola (PNBE) para a Educação Infantil”, pela Universidade Federal de Santa Catarina (2018) de Tatiana Valentin Mina Bernardes, que mapeou e analisou os livros de Literatura Infantil que focalizam as culturas africanas e afro-brasileiras, seja pelo conteúdo, temática da cultura africana e afro-brasileira, ou pela representação, texto e ilustração.

A tese de Rita Alcaraz (2018) analisou os livros de literatura infantil disponibilizados pelo Programa de leitura do Município da cidade de Curitiba (PR) em interface com o Programa Nacional Biblioteca da Escola para compreender em

que medida operam os modelos culturais nas políticas de leitura para a promoção da igualdade étnico-racial ou para a reificação das hierarquias raciais, e do branco como norma de humanidade.

A dissertação de Sara da Silva Pereira, intitulada “A literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira, com a palavra as crianças: “eu sô peta, tenho cacho, sô linda, ó!””, de 2019 pela universidade Federal do Paraná, que analisou como crianças pequenas, com idade entre 3 e 4 anos, experienciam processos de leitura, contação e apresentação de livro animado de uma história de literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira.

A dissertação de Mariana Souza Silva (2021) dedica-se ao estudo das ilustrações nos livros de literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira. O estudo traz avanços nas ilustrações de personagens negras na literatura infantil, porém segundo a autora determinados estereótipos persistem, sobretudo pela superficialidade na reflexão sobre relações raciais ou ausência de comprometimento com a criação de imagens positivas de crianças negras.

Começamos a busca pela palavra-chave ‘Creche’, foram encontrados 311 resultados, foram lidos os títulos e apenas seis (6) deles abordavam as relações étnico-raciais no âmbito da creche. Sendo 3 em duplicidade: “Infância, raça e paparicação”, de Fabiana Oliveira. “Questões raciais para as crianças: resistência e denúncia do não dito”, de Flavia Mota e Claudemir de Paula e o artigo “Creche, Feminismo negro e pensamento interseccional contribuições para pesquisas das culturas infantis” de Flávio Santiago e Ana Lúcia Goulart de Faria publicado em 2022, pela Revista educação e sociedade. As demais estão elencadas no quadro abaixo:

QUADRO 11: Plataforma SciELO

Palavra-chave: Creche				
Título	Autoria	Tipo/classificação	Ano	Periódicos
Feminismo negro e pensamento interseccional: contribuições para as pesquisas das culturas infantis	Flávio Santiago e Ana Lúcia Goulart de Faria	Artigo	2022	Revista educação e sociedade
“não é nenê, ela é preta”: educação infantil e pensamento interseccional	Flávio Santiago	Artigo	2020	Educação em Revista
Branquitude e creche: inquietações de um pesquisador branco	Flavio Santiago	Artigo	2019	Educação em Revista

FONTE: Organização da autora (2022)

O artigo “Feminismo negro e pensamento interseccional: contribuições para as pesquisas das culturas infantis” de Flávio Santiago e Ana Lúcia Goulart de Faria (2022) parti do pensamento feminista negro e visa contribuir com os estudos da produção das culturas infantis, referentes à participação das crianças desde a pequena infância na construção da realidade social, trazendo para a cena as crianças com idade entre 0 a 3 anos, do coletivo infantil de uma creche pública, e as suas reinterpretações a respeito das intersecções entre as práticas racistas e sexistas. O autor traz para a discussão as crianças pequenininhas, negras e brancas, suas resistências e suas transgressões, que tensionam as hierarquias patriarcais e racistas.

“Não é nenê, ela é preta”: educação infantil e pensamento interseccional, o artigo visa contribuir com os estudos da Educação Infantil, explorando as intersecções entre o processo de racialização e as relações de gênero, idade e classe social estabelecidos no cotidiano de uma creche pública que atende crianças de 0 a 3 anos.

“Branquitude e creche”: inquietações de um pesquisador branco. Neste ensaio o autor traz inquietações construídas a partir de uma pesquisa etnografia, desenvolvida com crianças de zero a três anos, em uma creche pública do estado de São Paulo. Com base nas análises, o autor destaca que a experiência foi

marcada pela leitura social do seu corpo, possuidor de traços fenotípicos brancos, os quais foram lidos a partir das imagens racialmente propagadas pela branquitude, bem como se pode observar a conservação de privilégios às crianças brancas pequenininhas.

As palavras-chave utilizadas para esse artigo foram: Branquitude; Creche, Relações raciais; Etnografia; Sociologia da infância. As poucas pesquisas encontradas com essa palavra-chave foram escritas por Flávio Santiago, um homem branco.

“Literatura infantil” *AND* “africana e afro-brasileira” foram encontrados 01 resultado. Sendo assim, optei pela palavra-chave: literatura infantil, foram encontrados 95 resultados. Desse conjunto, apenas oito (04) estudos faziam maior aproximação com este estudo. O texto “A literatura brasileira em um centro de educação infantil do município de São Paulo” foi encontrado novamente, então descartamos do quaro abaixo:

QUADRO 12: Plataforma SciELO

Palavra-chave: Literatura infantil AND africana e afro-brasileira				
Título	Autoria	Tipo	Ano	Periódicos
PNBE 2010: personagens negros como protagonistas	Dagoberto Buim Arena Naiane Rufino Lopes	Artigo	2013	Educação & realidade
Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas em Educação Infantil	Paulo Vinicius Baptista da Silva e Gizele de Souza	Artigo	2013	Educar em revista
As relações étnico-raciais na Literatura Infantil e Juvenil	Débora Cristina de Araujo	Artigo	2018	Educar em revista
Vozes de Crianças Pretas em Pesquisas e na Literatura: esperar é o verbo	Débora Cristina de Araujo Lucimar Rosa Dias	Artigo	2019	Educação & realidade
Letramento crítico racial e políticas de leitura na educação infantil em Curitiba.	Paulo Vinicius Baptista da Silva e Rita de Cassia Moser Alcaraz	Artigo	2021	Revista da FAECEBA

FONTE: Organização da autora (2022)

O estudo “PNBE 2010: personagens negros como protagonistas” analisou a presença dos personagens negros nos livros de literatura infantil selecionados pelo Programa Nacional Biblioteca Escolar (PNBE) no ano de 2010. (Dagoberto Buim

ARENA e Naiane Rufino LOPES, 2013). A pesquisa visou captar a interpretação de crianças leitoras sobre as narrativas dos livros. As conclusões indicam que apenas oito livros abordam a temática. Segundo os autores, alunos de descendência negra, por meio de entrevistas e de discussões em grupo focal, reconhecem, entre outras manifestações, ausência de personagens negros que poderiam ser referências para construção de sua identidade étnica.

O artigo “Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas em Educação Infantil” dos autores, Paulo Vinicius da Baptista da Silva e Gisele Souza (2013), discute as práticas pedagógicas observadas em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) da Região Sul do Brasil, a partir de dados coletados para a pesquisa nacional “Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva de Lei 10.639/2003”.

Os autores realizaram uma comparação com outros estudos sobre relações raciais e Educação Infantil que analisam práticas pedagógicas. As análises apontaram para um trabalho de efetiva valorização da população negra, em contrapartida, mostra uma série de limitações e contradições internas na escola.

O artigo “Vozes de crianças pretas em pesquisas e na literatura: esperar é o verbo” teve em vista evidenciar experiências de crianças pretas em pesquisas acadêmicas e na literatura infantil. Tomando suas vozes como referenciais para a efetiva educação das relações étnico-raciais e discuti sobre discursos produzidos no ambiente escolar, sendo muitos deles retificadores de estereótipos (Debora ARAUJO e Lucimar DIAS, 2019).

O artigo “Letramento crítico racial e políticas de leitura na Educação Infantil em Curitiba” (2021) de Paulo Vinicius Baptista da Silva e Rita de Cassia Moser Alcaraz, que discutem as políticas de leitura na Educação Infantil em Curitiba a partir da compreensão das formas como a literatura infantil opera neste complexo contexto, os autores, propõe para a análise do campo da educação das relações étnico-raciais o conceito de “literatura literária racial” como forma de interpretação dos discursos literários dirigidos à infância distribuídos e lidos em unidades de educação infantil de Curitiba.

A proposta discutida pelos autores parte das políticas de leitura e de Educação Infantil, os acervos e os livros de literatura infantil, tendo em vista que continuam proporcionalmente estruturados por uma branquidade normativa,

silenciam outras identidades que não as brancas e, muitas vezes, com formas de estereotipia e discriminação.

“As relações étnico-raciais na Literatura Infantil e Juvenil”, texto de Debora Araújo (2018) reúne a síntese dos resultados de pesquisas sobre a produção literária infantil e juvenil na dimensão das relações étnico-raciais. A autora analisou 13 estudos ao nível de mestrado e doutorado, captados no levantamento para o projeto “Educação das Relações Étnico-Raciais: o estado da arte”.

Os estudos indicaram um consenso sobre mudanças, ainda que mínimas, na representação de personagens negras a partir de publicações literárias mais recentes, embora negras e negros ainda sejam minoria como personagens no universo literário infantil e juvenil de modo geral. E entre as lacunas identificadas por este levantamento está o pouco investimento de estudos na recepção da leitura literária, em especial com crianças pequenas.

Esta síntese da autora é refletida também pelo conjunto de artigos que a analisamos (Arena e Lopes, 2013; Silva e Souza, 2013; Araujo, 2018; Araujo e Dias, 2019; Silva e Alcaraz, 2021), que apontam uma maior presença de obras de literatura de temática africana e afro-brasileira e de personagens negras nos livros e acervos pesquisados, ao mesmo tempo, em que as formas de hierarquia racial e normatividade branca continuam atuantes nos acervos e em alguns livros.

Ainda na plataforma SciELO, foi realizada a busca com a palavra-chave, “bebês” foram encontrados 690, a fim de refinar tentamos buscar pelas palavras “bebês negros” não obtivemos nenhum resultado. Optamos, então, por utilizar os operadores booleanos, “bebês negros” *AND* “creche”, também não houve resultados.

Retornamos a palavra-chave “bebê”, a fim de analisar os títulos que se aproximavam da temática racial, foram encontradas pesquisas de bebês com: síndrome, surdas, relação mãe-bebê, alimentação, desenvolvimento motor de bebês, processos interativos de bebê em creche dentre outros. Nenhuma trazia a temática racial ou mencionava bebês negros. Havendo assim uma ausência na identificação do marcador social raça, resultando na ausência de pesquisas com bebês negros nas pesquisas utilizando a plataforma SciELO.

Filtramos os resultados selecionando as pesquisas da área educacional, e resultou em 54 estudos. Nenhum com bebês negros. Foi feita a busca por “bebês”

AND “creche” 15 pesquisas foram encontradas, nenhum resultado trouxe bebês negros no âmbito da creche.

Durante o processo de revisão de literatura, verificou-se que as pesquisas com bebês, em sua maioria, não consideravam o marcador social raça. Outro ponto que chama a atenção é a região que essas pesquisas foram realizadas, a maioria se encontra no sul do Brasil.

No que se refere as dissertações e teses, realizadas na região norte do Brasil, nenhuma abordava a creche e relações étnico-raciais. No Amapá, não encontramos pesquisas nas bases de dados em que realizamos as buscas, indexadas com as palavras-chave que utilizamos. No catálogo de dissertações e teses da Capes, não foram encontradas teses com bebês negros no âmbito da creche em conjunto com a literatura infantil de temática étnico-racial. Literatura esta que abordamos no capítulo seguinte.

3.3 REVISÃO DE LITERATURA COM A PALAVRA: INFÂNCIAS NA AMAZÔNIA

Dado o contexto, partindo dos apontamentos realizados no exame de qualificação, realizamos uma busca manual com foco na infância amazônica, com especial atenção para os estados do Pará e Amapá. Destacamos que pode haver outras pesquisas que tragam a criança amazônica no contexto da creche e não foram localizadas, o que requer uma revisão minuciosa/criteriosa para realizar essa “garimpagem”, pois os objetivos desta pesquisa estão centrados na creche, temática racial e literatura infantil de temática africana e afro-brasileira e as palavras-chave seguiram nestas vertentes.

Observamos também que pesquisas, em especiais dissertações, sobre a infância na Amazônia são realizadas pela Universidade Federal do Amapá no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED/UNIFAP), na linha de: Educação, Cultura e Diversidade, sob orientação da Profa. Dra. Ângela do Céu Ubaiara Brito. Durante este levantamento foram catalogadas os seguintes artigos, dissertações e uma tese:

QUADRO 13: Artigos

Palavra-chave: Infâncias na Amazônia				
Título	Autoria	Tipo	Ano	Periódicos
As representações sociais de beleza na infância: “ser bonito” tem seus limites	Nilza Ribeiro e Tânia Santos	Artigo	2022	Revista Exitus
O bebê e a docência na creche: contribuições da formação dialógica	Celi da Costa Silva Bahia e Solange Mochiutti	Artigo	2022	Revista Exitus
A dimensão lúdica e as práticas pedagógicas participativas das crianças na Amazônia amapaense	Ângela do Céu Ubaiera Brito e Adriana Machado de Souza	Artigo	2022	Revista Exitus
Vamos brincar na terra? Uma experiência de valorização e resgate da cultura infantil com moradores da comunidade de arraiol na Amazônia amapaense	Priscila Pantoja do Nascimento Brandão e Ângela do Céu Ubaiera Brito	Artigo	2018	Revista Dialogia
O cotidiano das águas no brincar de crianças ribeirinhas e quilombolas do Baixo Tocantins/PA	Eliana Pojo	Artigo	2018	@rquivo brasileiro de Educação

O artigo “As representações sociais de beleza na infância: “ser bonito” tem seus limites” constitui um recorte de pesquisa realizada em escola de Educação Infantil no município de Ananindeua no Pará” (2022) das autoras Nilza Ribeiro e Tânia Santos, investigou quais as representações sociais que crianças de 5 anos possuem sobre beleza na Educação Infantil.

As autoras trazem como resultados que as crianças constroem representações sociais de beleza desde a mais tenra idade e a experiência estética é indissociável de suas experiências na infância.

O artigo “O bebê e docência na creche: contribuições da formação dialógica” (2022) das autoras, Celi Bahia e Solange Mochiutti, analisaram a contribuição da formação dialógica para mobilizar transformações na rotina da creche. A pesquisa utilizou como informação o registro reflexivo de professoras integrantes do projeto

“formação continuada de professoras de berçário: as vozes das professoras na construção de saberes sobre a docência com bebês”.

O artigo “A dimensão lúdica e as práticas pedagógicas participativas das crianças na Amazônia amapaense” (2022) de Ângela do Céu Ubaiara Brito e Adriana Machado de Souza, investiga em que medida a dimensão lúdica está vinculada com práticas pedagógicas participativas das crianças na Amazônia amapaense, para compreender a relação da ludicidade e as práticas pedagógicas que reconhecem e valorizam a criança como sujeito participante e construtor de seu conhecimento.

O artigo “Vamos brincar na terra? Uma experiência de valorização e resgate da cultura infantil com moradores da comunidade de Arraiol na Amazônia amapaense” das autoras Priscila Brandão e Ângela Brito (2018) investigou como o brincar contribui para a constituição infantil desta comunidade. Os resultados parciais demonstram que o brincar da terra é presente na comunidade, as autoras ressaltam ainda que são escassos os estudos envolvendo a temática na Amazônia amapaense.

O artigo “O cotidiano das águas no brincar de crianças ribeirinhas e quilombolas do Baixo Tocantins-PA” de Eliana Pojo (2018) o artigo aborda o cotidiano das águas em relação aos brincades de crianças ribeirinhas e quilombolas em região tocantina no Pará, estudo de uma pesquisa ainda em andamento. O artigo traz resultados parciais como os processos culturais e educativos a partir do ser criança e do viver a infância em condições concretas no qual o brincar e as brincadeiras socialmente construídas se articulam, na maioria das vezes com o convívio com as águas.

QUADRO 14:Tese e Dissertações

Palavra-chave: Infâncias na Amazônia				
Título	Autoria	Tipo	Ano	Periódicos
A infância na Amazônia Marajoara: sentidos e significados das práticas culturais no cotidiano das crianças ribeirinhas da Vila do Piriá – curralinho/PA	Cimei Santos Andrade	Tese	2018	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Culturas Infantis e a documentação pedagógica: Saberes culturais regionais das crianças da Amazônia amapaense	Maria Caroline Henrique Marques	Dissertação	2020	Universidade Federal do Amapá
A história da identidade infantil no Amapá: narrativas de Professoras que atuaram nos jardins de infância no período Territorial da década de 1970 (1972-1980)	Luciana Maria Machado de Souza	Dissertação	2023	Universidade Federal do Amapá

FONTE: Organização da autora (2024)

A infância na Amazônia Marajoara: sentidos e significados das práticas culturais no cotidiano das crianças ribeirinhas da Vila do Piriá-Curralinho/PA, é o título da tese que investiga as infâncias da Amazônia, com destaque para a infância e as crianças ribeirinhas, para analisar os sentidos e significados das práticas culturais no cotidiano das crianças ribeirinhas da Vila do Piriá- Curralinho/PA. O estudo destaca que as crianças ribeirinhas detêm saberes que orientam suas práticas culturais e sociais cotidianas.

“Culturas Infantis e a documentação pedagógica: saberes culturais regionais das crianças da Amazônia amapaense” de Maria Carolina Henrique Marques (2020), discute a documentação pedagógica na Educação Infantil referente aos registros dos saberes culturais regionais das crianças da Amazônia amapaense. A

autora analisa, por meio da documentação pedagógica, os saberes culturais regionais das crianças da Amazônia amapaense e sua relação com a construção da cultura infantil. Um ponto destacado pela autora nos resultados da pesquisa é o quanto a cultura infantil pode ter espaço na cultura escolar.

Embora a centralidade de sua pesquisa não seja os livros nem sua análise, Maria Marques (2020) ao investigar a documentação pedagógica e encontrar poucos livros com temáticas relacionadas à Amazônia, conclui sua pesquisa questionando a presença de uma hipervalorização de príncipes e princesa da Disney nos livros em detrimento de narrativas que contemplem os saberes da Amazônia.

A dissertação “A história da identidade infantil no Amapá: narrativas de professoras que atuaram nos jardins de Infância no Período territorial da década de 1970 (1972-1980)” de Luciana Souza (2023), trata da história dos Jardins de Infância no contexto amapaense. Tem como pergunta norteadora o que revelam as fontes documentais e as práticas pedagógicas das professoras, a partir de suas narrativas, sobre a identidade dos Jardins de Infância na década de 1970, período territorial do Amapá? Por fazer o recorte temporal (1972-1980) as creches em Macapá não são mencionadas, a autora traz o surgimento das creches no Brasil e faz um breve contexto histórico da educação infantil.

Quando a autora discute a relação do brincar a criança negra aparece quando atrelada ao conflito, reação das crianças negras e não negras, diante de atitudes discriminatórias. Atitudes estas, que se manifestam segundo a autora, através do “choro e da recusa da criança negra em ir para a escola”. Comportamento, ainda bastante frequente entre as crianças negras, que traduz como lidam, em espaços coletivos, com as representações negativas de sua singularidade.

Reconhecemos que pesquisadores e pesquisadoras em contexto amazônico, em especial Amapá e nosso estado vizinho Pará, vem produzindo significativas pesquisas que nos ajudam a pensar em infâncias no plural.

Os estudos aqui selecionados irão nos ajudar a inserir e a pensar e/ou problematizar a presença da criança negra no contexto amazônico, já que ao se falar de infâncias nas Amazonas, em especial no contexto da creche, as pesquisas aqui selecionadas pouco fazem menção à criança negra e/ou e à creche.

A ênfase das pesquisas centra-se em reconhecer a criança enquanto ator social e produtora de cultura através do brincar e a importância da ludicidade na

Educação Infantil. No escopo destas pesquisas encontramos as crianças ribeirinhas e indígenas, igualmente valiosas e atravessadas por suas subjetividades.

Já os trabalhos trazidos através da revisão de literatura, foi fundamental, pois em algum momento nas próximas seções dialogaremos com eles, sejam pelas próprias temáticas que abordam ou conceitos que utilizam.

4 LITERATURA DE TEMÁTICA DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA CRECHE

Os livros são espetáculos para olhar e ser olhados; para tocar, para medir e explorar um mundo que se amplia a cada dia. (Yolanda Reyes, 2010, p.53).

A literatura é um universo, um mundo, que, muitas vezes, é apenas nosso. Onde sonhamos, brincamos, viajamos, nos sentimos plenos para sermos o que quisermos, segundo Yolanda Reys (2010, p.15), “saber que a imaginação nos permite ser outras pessoas e nós mesmos é o que dá sentido a essa experiência literária como expressão da nossa humanidade comum”.

É por meio dessa “forma de expressão” que as crianças, desde bebês, mesmo que não consigam decodificar códigos linguísticos, são capazes, por meio de uma escuta/olhares atentos, como pontua Reyes (2010), de captar as imagens, semelhanças, diferenças e a gama de sutilezas sonoras da língua materna.

A literatura voltada para crianças é uma produção cultural que visa gerar o prazer ao inseri-las no mundo das letras e das artes. Ela, portanto, deve ser pensada através da criatividade de textos escritos, ilustrações e sua materialidade, que assumem uma importância tão grande quanto a linguagem escrita. O jogo imagético que a literatura infantil proporciona, tanto pelas ilustrações quanto pela própria narrativa, torna a compreensão de mundo mais instigante para as crianças.

Outrossim, as autoras Flávia Ramos, Marcela Pinto e Cyntia Giroto (2018), destacam a importância de oportunizar a interação dos bebês com os livros, que oferecem a possibilidade de conhecerem e interagirem com as diferentes culturas e ter contato com esse objeto carregado de significados, imaginação, valores e histórias.

Em visita às creches municipais de Macapá após período pandêmico, pude vivenciar a relação de uma criança de dois (2) anos diante do livro ao se deparar com as imagens que estavam sendo captadas através do seu olhar curioso, atento e cheio de discurso, que era transmitido por meio de suas expressões e gestos. A gestualidade, o olhar, o corpo podem comunicar muitas impressões das crianças sobre determinada situação e seu olhar investigativo a tornava uma leitora, o que

“desfaz algumas ideias preconcebidas, tais como a de que a criança pequena não é leitora” (Debus; Gonçalves, 2018, p.126).

Para a bebê, um momento de descobertas e encontros, para mim um momento único, pois fui acionada convidativamente pela criança a me aproximar e contemplar as imagens que eram apontadas por ela com seus dedos, os quais manuseavam o livro. Para Ninfa Parreiras (2013), o livro possibilita à criança brincar, criar, fantasiar e se subjetivar, ele é como um brinquedo, sendo o brinquedo, o primeiro objeto cultural introduzido na vida da criança.

Conforme Debus (2012) a leitura literária possibilita que as crianças conheçam o mundo “encontrando nas narrativas elementos como a ludicidade e a fantasia, importante para a formação leitora e a construção de um repertório abrangente e diverso que englobe as diferenças culturais, sociais, étnicas presentes na sociedade.” (Debus, 2012, p.95).

Como exemplo dessa pluralidade, temos a literatura de temática africana e afro-brasileira que pode trazer em seu escopo, valores civilizatórios tais como: circularidade, ancestralidade, memória, corporeidade, oralidade, cooperação, ludicidade, musicalidade, afetividade que são fundamentais na Educação Infantil, como propõe Azoilda Trindade (2010) conforme disserta a autora, quando nos referimos aos valores civilizatórios afro-brasileiros:

Temos a intenção de destacar a África, na sua diversidade, valores inscritos na nossa memória, no nosso modo de ser, na nossa música, na nossa literatura, na nossa ciência, arquitetura, gastronomia, religião, na nossa pele, no nosso coração. Queremos destacar que, na perspectiva civilizatória, somos, de certa forma ou de certas formas, afrodescendentes (Trindade, 2005, p.30).

Valores que, ao serem inseridos desde a Educação Infantil, podem mudar posturas preconceituosas e racistas sobre a cultura africana e afro-brasileira e de seus descendentes em diáspora. Como pontua Fabiana Oliveira (2004), o Brasil não é um país de maioria branca, mesmo assim esse fato não faz com que as instituições de ensino incluam a história e cultura afro-brasileira, que está latente no dia a dia da população brasileira, pelo contrário, a escola resiste.

O ponto levantado por Fabiana Oliveira (2004), nos leva a questionar se na Educação Infantil todas as identidades estão sendo contempladas positivamente,

quando falamos das literaturas para o público Infantil. A literatura afro-brasileira e africana é contemplada no acervo das instituições?

Tais questionamentos são relevantes, uma vez que, de acordo com Maria Cristina Gouvêa (2005), antes da década de 1920 os personagens negros eram praticamente ausentes nas narrativas e quando apareciam eram ligados à escravidão, retratados ocasionalmente em papéis secundários, relacionados às cenas domésticas, muitas vezes sem fala ou participação. A partir da década de 1930, este personagem eclode maciçamente nas narrativas, em condições estigmatizadas perante outros. Gouvêa (2005, p. 89) disserta que:

os negros eram destituídos de sua identidade étnico-cultural, reduzida a diferenciações físico raciais. A possibilidade de tal convivência dava-se por meio do embranquecimento dos personagens negros, do despojamento de sua identidade racial (Gouvêa, 2005, p.89).

Discussões feitas por Stuart Hall (2016) a respeito das práticas representacionais denominadas de estereotipagem, onde o negro é visto como um ser que não possui capacidade intelectual, animalizado e infantilizado. Tais estereótipos emergem na vida da criança negra desde muito cedo por meio dos livros, desenhos, imagens, filmes, propagandas e todas as formas midiáticas.

Conforme Lucilene Silva (2012) a literatura infantil de temática afro-brasileira, além de ser uma possibilidade de referência cultural positiva para crianças negras e brancas, não apenas se distancia, mas se opõe à literatura que aborda somente a cultura europeia, na qual os cânones literários descrevem espaços alheios ao olhar das crianças brasileiras.

Para a autora, a literatura infantil de temática afro-brasileira supera, positivamente, os estereótipos veiculados nas imagens e textos presentes nas literaturas infantis. Cabe ressaltar, o que pontua Debus, (2017, p. 108): “A linguagem literária tem a capacidade humanizadora e pode contribuir para a vivência, mesmo que de forma ficçãoanalizada, trazendo experiências que tragam à cena um fabulário positivo em relação aos africanos e seus descendentes”.

Seguindo a perspectiva da autora, podemos refletir a respeito da literatura que está presente nos espaços educacionais, pois ao ouvir a história e ver as imagens, a criança está construindo e fazendo leituras com relação à sua subjetividade, que pode ser positiva ou não.

Por força do próprio fluxo do movimento social, dos aportes legais que foram sendo construídos desde Abdias do Nascimento, com o projeto de Lei que prevê a discussão étnico-racial nas instituições de ensino, e com a promulgação da Lei 10.639/03, começa a surgir no mercado editorial um aumento de literatura com personagens negros nos livros infantis, é importante destacar que ter um personagem negro não implica em qualidade literária e uma literatura que efetivamente contribua para que a temática da cultura africana e afro-brasileira esteja presente nas instituições educacionais de forma adequada.

É preciso analisar o conjunto da obra para não continuar reproduzindo estereótipos e situações racistas que acabam afligindo a criança negra na construção de sua identidade. Hoje, temos uma quantidade relevante de livros, sejam eles escritos por autores/as negras/as ou não negros/as, que trazem narrativas de qualidade para trabalhar a constituição e fortalecimento étnico-racial da criança negra e para se pensar os valores civilizatórios.

Outrossim, o Parecer CNE/CP 003/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, ao abordar as ações educativas de combate ao racismo e à discriminação, nos direciona para a valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, como a dança, marcas da cultura de raiz africana.

Trabalhar a temática étnico-racial na Educação Infantil é um desafio posto a todos os/as profissionais da educação. Um exemplo desse desafio pode ser observado principalmente no mês da consciência negra, em específico no dia 20 de novembro, “Dia Nacional da Consciência Negra”, Art. 79-B, da lei 10.639/03. É o que revela a pesquisa nacional realizada pelo instituto Geledés e Alana (2023) sobre a implementação da Lei nas escolas municipais brasileiras.

Aspecto que podemos verificar na fala de uma das professoras entrevistadas sobre como ocorre o trabalho com a literatura na creche, a professora nos explica que “é basicamente na rodinha, nós vamos trazendo os livros, mas livros bem específicos de literatura africana nós trabalhamos mais lá para o mês de novembro com relação à consciência negra”.

Nesse mês muitos/as educadoras/es produzem propostas didáticas, dicas de leituras baseando-se em livros como “Menina bonita do laço de fita” de Ana Maria Machado e ilustrações de Claudius e “O cabelo de Ielê” de Valéria Belém (2012) quando voltamos nosso olhar para as narrativas, falas estereotipadas,

vemos que essa literatura não consegue atender a criança negra na construção positiva de sua identidade. Capturamos como exemplo a imagem a seguir da obra “O cabelo de Lelê”:

Imagem 15: Ilustração do livro “o cabelo de Lelê



FONTE: Belém (2012)

A título de exemplo, as crianças que ainda não sabem ler, não decodificam os códigos escritos de sua língua materna e se deparam com esta imagem, qual percepção a priori que as crianças terão de si? Pois nesse ponto, segundo Cristiane Pestana (2019, p.9) “o texto imagético se sobrepõe ao texto escrito e a mensagem transmitida nem sempre chega da forma como o autor ou ilustrador pensaram”. Ou se a história for mediada e, a criança ouvir frases com o conteúdo: “Lelê não gosta do que vê”, “joga pra lá, puxa pra cá”, “não tem jeito” (Belém, 2012, p. 6-7).

Será que para apresentar uma obra com personagens negros, principalmente para crianças negras, primeiro vamos infringir essa criança na construção ou constituição de sua identidade? Em uma sociedade como a nossa, na qual predomina uma visão negativamente preconceituosa e historicamente construída sobre o negro, nos parece algo muito intenso para crianças de pouca idade.

Consentimos com a afirmativa dos autores no que diz respeito a discriminação racial no ambiente escolar que “os materiais didáticos, especialmente os livros, são apontados como mecanismos eficazes de reprodução do preconceito racial” (Souza, Dias, Santiago, 2019, p.47).

Por isso, acreditamos que narrativas como estas precisam ser reformuladas/adaptadas/reconfiguradas para assim buscar atender as crianças, bem como na ausência poder educar para a educação das relações étnico raciais e contribui para o fortalecimento das identidades de crianças negras que só será possível se o professor tiver o mínimo de compreensão acerca da temática racial.

Débora Araujo (2017), em sua pesquisa de pós-doutoramento sobre personagens negros/as na literatura, traz pesquisas (dissertações e teses) que analisaram a obra “Menina bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado, e constata que há um grupo de pesquisadores/as que analisaram a obra como avançada, por tematizar a questão étnico-racial em um período em que não havia personagens negros nos livros.

Outras pesquisas, apresentam limitações na obra, por trazer em seu escopo “estereótipos raciais, além de promover a apologia ao mito da democracia racial” (Araujo,2017, p.59). A pesquisadora negra Maria Anória de Oliveira (2003), ao analisar a representação da personagem “Menina bonita do laço de fita apontou para a presença de aspectos que refletem o ideal da mestiçagem, ao atribuir o nascimento de coelhos de cores variadas à mistura de cores.

Oliveira (2003) interpretou como “apologia ao universo complexo da mestiçagem. A autora ressalta que os personagens são “enaltecidos pelos atributos físicos e/ou intelectuais, com vistas a reforçar o mito da democracia racial” (Oliveira, 2003, p.10). Além disso, a protagonista é apresentada sem um nome.

A pesquisa da autora negra, Ester Mascarenhas dos Santos (2021) intitulada “O processo de construção de identidade de meninas negras: Um olhar sobre o livro infantil “Menina bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado, que buscou compreender como as meninas, estudantes de uma escola pública com idades de 8 a 12 anos de idade percebem a narrativa desta obra infantil. E elencou algumas limitações/lacunas:

a existência de termos presentes na narrativa da obra infantil promove o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento, nota-se isso

ao descrever a mãe da menina e ao citar a avó para explicar o segredo dela ser tão pretinha. Fato que evidencia as vulnerabilidades da história ao reforçar a formação da identidade brasileira a partir de termos relacionados ao mito da democracia racial e ideal de branqueamento que tencionam a construção da identidade negra por meio da valorização de características físicas próximas ao modelo universal de base eurocêntrica (Santos, 2021, p.138).

A autora não se distancia das percepções já trazidas por outros/as pesquisadoras a respeito da obra. Embora apresente limitações, a autora identificou que, mesmo publicada na década de 1980, o livro continua sendo utilizado pelos professores como única referência literária ao tratar das relações étnico-raciais, e ainda muito presente em bibliotecas e em escolas públicas e privadas.

Há de se reconhecer protagonismo da obra, mas sobretudo buscar avançar e se distanciar da imagem distorcida e preconceituosa que se fez/faz do personagem negro na literatura, de narrativas que contribuem para um ciclo vicioso que reforça estereótipos culminando para quadros geracionais de desigualdades sustentando a ideia de democracia racial. Um ponto passível de reflexão é identificar como as crianças leem o cabelo de Lelê, pois ao discutir a obra supracitada pesquisadores e pesquisadoras tem diversas interpretações e visões sobre a obra.

Para algumas crianças, a obra pode causar uma percepção difusa de sua identidade ou a busca em reforçar o padrão eurocêntrico. A dissertação de Santos (2021) revelou mediante desenhos e da participação oral das estudantes sobre a história infantil “Menina bonita do laço de fita” que os desenhos elaborados pelas estudantes sobre a obra infantil apresentam imagens que retratam os conflitos sobre essa referência de beleza.

No processo de construção de identidade, observamos o conflito interno de negação e/ou afirmação da identidade negra no debate sobre a beleza e na tentativa de olhar as diversas formas de ser belo. Por isso, identificamos como principal categoria de análise a ambivalência representada em grande parte das imagens e textos. (Santos, 2021, p.138).

Em sabendo que a construção e afirmação da identidade negra não é fácil, mas repleta de densidade e conflitos, como bem nos afirma Gomes (2002, p. 41) “Não é fácil construir uma identidade negra positiva convivendo e vivendo num

imaginário pedagógico que olha, vê e trata os negros e sua cultura de maneira desigual”. Constatando desafio que se apresenta a todos os/as profissionais da educação, uma vez que muitos não têm familiaridade com essa vasta literatura, uma vez que não são apresentados novos repertórios, despertando o interesse recorrente pela obra "Menina bonita do laço de fita".

Durante a entrevista com as professoras, perguntei se conheciam algum livro de literatura infantil que apresente personagens negras ou indígenas, em resposta a professora (A) relata:

Conheço aquele lá [cabelo de Lelê] e a gente já trabalhou com ele o ano passado e do lacinho. Menina Bonita do laço de fita? Isso. Indígena eu não recordo ter trabalhado com eles ainda, mas sei que existe, e vídeos e vi muito vídeo no ano passado que tem, até que a gente trabalha a temática do folclore só vídeos mesmo, mas livro, livro, livro indígena não que eu recordo, não que eu tenha trabalhado com isso (Entrevista professora (A),2023).

Ainda com relação a pergunta a professora (B) responde:

Trabalhamos muito em novembro como falei, nós trabalhamos o cabelo de Lelê, menina bonita do laço de fita, temos a bonequinha Abayomi, temos também é... trabalhamos vários, na verdade, tem bastante que nós trabalhamos ah, é...ai meu Deus! Estou esquecendo o nome dela, que usa o capuzinho também eu esqueci o nome dela, eita! mas de forma geral! A gente trabalhou ano retrasado com ela, com os bebês (Entrevista professora (B),2023).

Os livros mencionados pelas professoras, como “O cabelo de Lelê” e “Menina bonita do laço de fita”, não compõem o cervo da creche, a procura desses livros ocorre por meio da internet. Ou seja, não se trabalha essas obras porque só há essas na creche, o ponto que tivemos em vista enfatizar aqui é, que trabalham essas obras, porque são as que as professoras têm conhecimento e tomam como referência. É necessário expandir, ampliar, levá-los/as a conhecer novas narrativas.

Rosa Margarida (2018, p.5) ressalta que “é muito importante que os profissionais de educação se atualizem e saibam a importância de se trabalhar pedagogicamente a temática étnico-racial”. Durante minha estada em campo, fiz o exercício de apresentar meu acervo de literatura para as professoras, cada dia levava um livro novo para seu conhecimento.

Tomei essa atitude quando levei os três primeiros livros da coleção de Sonia Rosa, que falaremos detalhadamente mais adiante, e vi que as professoras ficaram

surpresas com a quantidade de livros que existiam com personagens negros, inclusive bebês, ainda que deste último uma quantidade menor.

Conforme o Intitulado Geledés apesar do aumento nas publicações, existe ainda um descompasso entre a quantidade de obras publicadas e as adotadas pelas escolas. (Geledés, 2016). As referências literárias devem servir para as crianças acessarem modelos positivos sobre si e sobre os seus. Elas devem estar presentes diariamente, a ausência e o silenciamento da temática no espaço da Educação Infantil também são manifestações do racismo estrutural de nossa sociedade.

Cabe refletir sobre os critérios ao trazer livros que abordam a temática, selecionando obras que valorizem o fenótipo negro, o personagem negro, pois tanto a “Menina bonita do laço de fita”, exaltam a democracia racial.

Quando falamos sobre essa literatura infantil, segundo Debus (2017), nos referimos a uma literatura que tematiza a cultura africana e afro-brasileira sem focar em sua autoria. Literatura que tem personagens negros, que apresenta uma densidade e qualidade literária no que se está apresentando, tanto nas imagens quanto no conteúdo.

Entendemos essa literatura como um caminho para a constituição e fortalecimento da identidade racial da criança negra. Partimos da criança negra para pensar essa identidade por ser a criança negra que tem seu corpo rejeitado nas instituições educacionais, na televisão, nas propagandas e demais espaços que ela acessar. Tendo em vista que no Brasil, segundo o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade (CEERT):

as representações do corpo negro estão marcadas por estereótipos negativos. Esses estereótipos são difundidos amplamente pelos meios de comunicação, assim cria-se e difunde-se a ideia de um corpo feio, promiscuo, sujo, malcheiroso e portador de um cabelo ruim. Isso gera vergonha na criança negra, afeta sua autoestima. Muitas vezes a vergonha e o desconforto do pertencimento racial aparece na educação infantil e acompanha toda a vida escolar das crianças negras (CEERT, 2011, p.18).

Maria Aparecida Bento (2012), levanta essa discussão e afirma que o preconceito e a discriminação fazem parte do cotidiano da Educação Infantil, segundo a autora é necessária uma “intervenção qualificada e que não ignore a

raça como um componente importante no processo de construção da identidade negra, teremos outra história sendo construída” (Bento, 2012, p. 9).

A literatura pode alcançar todas as crianças com funções diferentes, tendo a compreensão dessa literatura como afrocêntrica, que traz narrativas ligadas à centralidade das experiências dos povos africanos, afro diaspóricos, quilombolas, as ideias, as culturas, história, ancestralidade, e relações afetivas, que contribui para o conhecimento de si e conhecimento do outro.

Com relação a essa temática, o Parecer 003/2004, estabelece que as instituições de ensino da Educação Infantil ao ensino superior devem providenciar:

Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, e, para tanto, abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (Brasil, 2004, p.15).

É direito de todas as crianças ter acesso a discursos que não sejam orientados por uma normatividade branca. Direitos legais, que precisam ser assegurados no âmbito das creches com crianças, desde bebês, sejam elas negras ou não negras. Por esta razão, é de extrema relevância possibilitar o contato das crianças com livros “que apresentem constantemente a diversidade, para que seu repertório e os modos pelos quais elas entram em contato com este universo sejam ampliados” (Silva, 2020, p.71).

Partindo desse contexto, realizamos o levantamento do acervo da instituição para averiguar a presença desta literatura no âmbito da creche e como esta instituição se relaciona com os objetos livros.

4.1 DE LIVRO EM LIVRO, DE PÁGINA EM PÁGINA: INVENTARIANDO O ACERVO DA CRECHE

Nesta seção, discorreremos sobre o levantamento do acervo. Para tanto, foi necessário estipular os critérios. O inventário foi realizado com as seguintes classificações: título, autor/a, ilustrador/ilustradora, ano, editora e características de obras: com texto e imagem; somente texto e somente imagem. Iniciamos esse

percurso pela sala de multimeios, onde se concentra a maioria dos livros da instituição.

O levantamento dos livros infantis foi distribuído por temáticas. Livros que trazem como protagonistas personagens brancos, em sua maioria livros produzidos pela Disney, chamados de normativos por Alcaraz (2018).

Por conseguinte, de literatura de temática indígena, aqueles que abordam a cultura indígena, experiência e saberes dos povos originários. Para ser denominada literatura indígena é necessário ser escrita por autor/a indígena, conforme demarca Julie Peres (2017).

As demais literaturas escritas sobre os povos indígenas são consideradas de temática indígena, produzidas por autores não indígenas (Bonin, 2015); nesta pesquisa, essa última categoria sobressai, sendo todos escritos por autores não indígenas e todos/as brancos. Catalogamos quatro (4) livros que tematizam a cultura indígena, aqui elencados: “O menino arara” de Janaina Mendonça (2014); “Apuka”, de Maria Julia Maltese (2018); “Yvi Porã Porau e o Rio de Mel” de Ângela Hofmann (2018) e Pikuin “o pequeno Kurumin” de Marco Antonio Ribeiro Pietrucci (2018).

Outra categoria, estão os livros que tematizam a cultura africana e afro-brasileira; literatura afro-brasileira e literaturas africanas sem focar na autoria, mas na temática que abordam (Debus,2017), como as vivências das crianças negras, ancestralidade e contos africanos. Dentre as obras inventariadas, cinco (5) livros tematizavam a literatura africana e afro-brasileira.

Nesse íterim, é oportuno falarmos da temática e da sua autoria, pois circulam no mercado editorial, segundo Debus (2017, p.33) três categorias: “1) literatura que tematiza a cultura africana e afro-brasileira; 2) Literatura africana e 3) literaturas africanas os livros em sua maioria encontrados estão classificados na primeira categoria sem focalizar o que escreve, ou seja, a autoria, mas o que tematiza” como: “Histórias africanas recontadas” de Ana Maria Machado (2018); “Rapunzel e o Quinbungo” com adaptações de Cristina Agostinho e Ronaldo Simoes Coelho (2012); “Zumbi, o menino que nasceu e morreu livre”, de Janaina Amado e Luiz Carlos Figueredo (2012); “Elzébia Zansa” todos estes escritos por autores brancos, está categoria por sua vez se sobressai (Debus,2017).

O livro “Ombela, a origem das chuvas” está inserido na terceira categoria, de autoria africana que segundo Debus (2017, p.33) pode resultar em outras

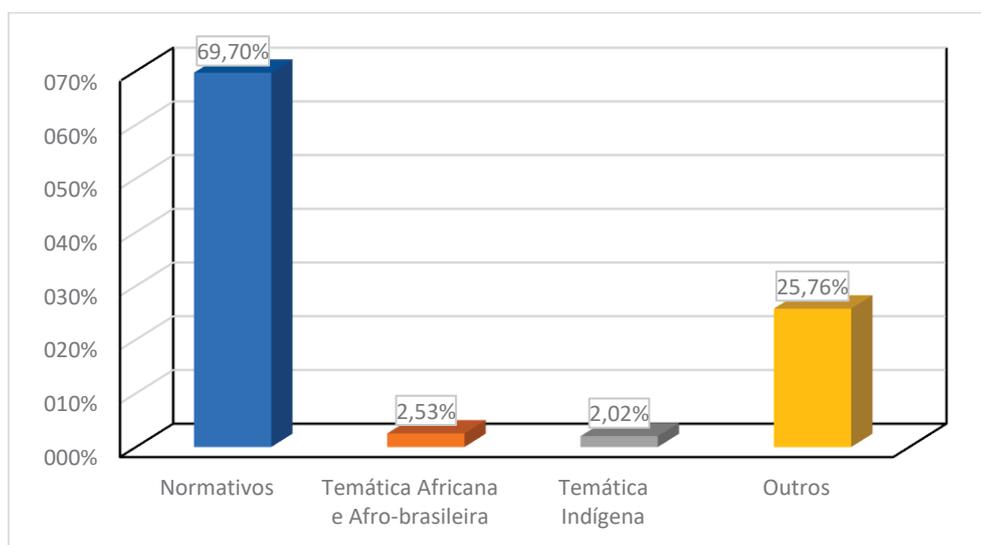
“subcategorias literárias africanas de diferentes línguas e literaturas africanas de língua portuguesa uma vez que o recorte da pesquisa e análise pode ser demarcado pelo país”. Nesta subcategoria encontra-se o livro *Ombela* do autor angolano Ondjaki.

Na sala de multimeios, foram catalogadas 127 obras, em sua maioria livros dos anos de 2008 a 2018 do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), desenvolvido desde 1997, cujo objetivo é promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, democratizar o acesso ao livro e assim minimizar os impactos que as desigualdades sociais impõem às pessoas de baixa renda em relação ao seu capital cultural.

Com o Decreto n. 9.099/17 essa política é alterada unificando o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que visa avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias gratuitamente às escolas públicas de Educação Básica.

Os demais livros encontrados foram relacionados aos temas normativos que trazem a branquitude como norma: *Chapeuzinho vermelho*, *João e Maria*, *Cachinhos dourados*, *Cinderela*, *Branca de Neve*, *O burro e a pele de leão*, *Mulan*, *Cinderela*, *Ali babá e os quarenta ladrões*.

Em outra categoria, intitulados como: outros, nela colocamos os livros que abordam temática do cotidiano da criança. Nesse conjunto encontramos obras que trazem pelo menos um personagem negro. Como o livro “*Contos, brinquedos e brincadeiras*” de Roseana Murray; “*O livro que ler gente*” de Alexandre de Castro Gomes (2017), “*Cata-vento e o ventilador*” de Luis Camargo (2018), e “*As jabuticabas*” de Monteiro Lobato (2012), bem como livros que tem como personagens animais ou seres inanimados como: *o Sapo Tidalik*; *Macaquice*, *monstros das cores*, *Ladrão de Galinha* e *O rei leão da Savana*. Os resultados gerais do levantamento estão expressos no gráfico a seguir:

Gráfico 2: da classificação dos livros

FONTE: Elaborado pela autora, 2023

Durante o inventário, encontramos o livro intitulado “Menino brinca de boneca?” De Marcos Ribeiro com ilustração de Isabel de Paiva (2016) Manuseando bem o livro, nele encontramos crianças com deficiência e crianças negras. Número relativamente pequeno comparado a uma quantidade relativa de crianças com deficiência física na instituição, que culmina, ainda que involuntariamente, a negação de oportunidades destas e das demais crianças de lerem o mundo de diferentes perspectivas.

O segundo momento, do inventário, foi realizado nas salas. Durante o levantamento, indaguei sobre os livros infantis de literatura para as professoras regentes de cada turma, se tinham livros em suas salas e se poderia olhá-los, todas tiraram os livros de prateleiras, dentro de caixas e armários, locais inacessíveis as crianças. O fenômeno de “literatura na caixa” foi observado pelas pesquisas (Kaercher, 2006⁷; Brasil, 2016⁸), inclusive do Centro de Alfabetização, Leitura e

⁷ KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. **O mundo na caixa: gênero e raça no Programa Nacional de Biblioteca da Escola**. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

⁸BRASIL/MEC.**PNBE na escola: literatura fora da caixa** / Ministério da Educação; elaborada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. – [Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014]. 3v. Guia 1: Educação Infantil.

Escrita (Ceale) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) que fazia a seleção e acompanhamento do programa, identificando que os acervos do PNBE distribuídos pelas escolas na maioria das vezes ficavam guardados e sem atingir seu objetivo de estarem acessíveis às crianças, o que levou a construir orientações pedagógicas que orientavam sobre acesso aos livros e usos dos acervos (Brasil, 2016). Nas salas, foram catalogados 52 livros. Nesse conjunto não encontramos livros com personagens negros como protagonistas, os livros eram predominantemente os ditos normativos, como é demonstrado pela imagem a seguir:

Imagem 16: Livros normativos /acervo da creche



FONTE: Acervo da autora (2023)

Além de analisar o conjunto de livros de uma sala para outra em termos de qualidade narrativa, espessura e tamanho, é possível notar que a maioria deles se repetia, sendo trazidos pelos responsáveis pelas crianças durante o período de matrícula, muitas vezes em miniaturas.

Rita Alcaraz (2018) identificou em pré-escolas de Curitiba acervos que eram compostos por livros de baixo custo e baixa qualidade, que denominou à época “livros de 1,99”, que eram os livros mais frequentes e mais disponíveis para as

crianças. Estas obras têm como marca característica a transposição de personagens ou enredos de narrativas midiáticas para o suporte em livro, mas, em geral, não contêm características propriamente “literárias”.

Fato que não se difere da realidade estudada, durante o inventário foi possível verificar que esses livros eram em maior quantidade, mais desgastados e mais acessíveis às crianças. Em entrevista com a direção e coordenação, perguntei sobre a aquisição de livros para compor o acervo da creche, como era feita a escolha dos livros e se a instituição recebia uma verba destinada a essa compra. Em resposta, a coordenação alegou:

A gente recebe doações de outras escolas, é...num grupo de compartilhamento de coordenação, lá é comum os diretores estarem oferecendo. Eles conseguem organizar a biblioteca deles, aí o que está sobressalente eles oferecem, em regra a gente aceita, né? E assim a gente vai montando a nossa biblioteca. Porque a escola, a nossa escola é muito recente. E aí com a vinda da pandemia, pelo que entendi isso foi um divisor de águas. Ficou tudo muito disperso. Então agora que as coisas estão retomando o seu eixo (Entrevista coordenação, 2023).

O relato da coordenação da creche nos traz uma situação delicada, pois denota a falta de uma política para aquisição de livros para fomentar e valorizar a leitura, incentivar e difundir a produção literária amapaense. Situação que inevitavelmente interfere no trabalho sólido e efetivo a respeito das práticas pedagógicas literárias desenvolvidas nas creches, ao passo que revela a ausência da SEMED, sendo esta responsável por executar as políticas públicas educacionais na rede pública de ensino do município de Macapá.

O que requer ações de planejamento, gestão e, sobretudo, acompanhamento sistemático para a democratizar o acesso ao livro. Como a creche Tia Chiquinha é a primeira do município, isso a tornaria uma referência para as outras creches do estado. No entanto, a realidade nos leva a crer que a falta de uma política de aquisição de livros para a Educação Infantil e de recursos para sua execução prejudicam a prática pedagógica literária na creche, bem como a qualidade da educação. O Plano Estadual do Livro, Leitura, Literatura e Bibliotecas do Amapá (PELLLB) enfatiza que as bibliotecas escolares:

carecem de políticas específicas que garantam acesso livre aos estudantes e à comunidade à produção literária de autores amapaenses.

Igualmente, bibliotecas e salas de leitura devem receber subsídios para a realização de eventos e projetos contínuos voltados à comunidade.

O PNLD tem como objetivo democratizar o acesso às fontes de informação e cultura, tendo como uma das suas diretrizes o respeito à diversidade, social, cultural e regional. De acordo com o relato da direção e coordenação, a creche mantém um acervo de doações, ou seja, os livros recebidos são de 2018 e posteriores.

Segundo a direção: “*estamos sem livros, mas damos um jeito, fazemos um esforço e temos o livro*”. As instituições educacionais não têm cumprido seu papel de assegurar o acesso ao livro, não o fazem, devido à falta de recursos que garantam um aprimoramento de seus espaços para a leitura e o livro (PELLLB, 2013). O relato da direção é válido ao realizar a mediação de histórias e ter a necessidade pontual suprida, mas e os livros para o acesso das crianças?

Seguindo essa perspectiva, em entrevista com a coordenação perguntei se havia uma lista de obras indicadas pela secretaria ou obras solicitadas pela própria creche, em resposta a coordenação nos explicou que:

Fica a critério dos pais, a gente não faz essa indicação, o nosso principal público é um público muito carente, financeiramente falando e aí a gente já tem dificuldade de conseguir o mínimo para creche que é como a nossa creche é integral, então a gente tem esse apoio da família e trazendo material, exemplo de fralda, material de higiene, e aí a gente, não achou coerente pedir né. Um material a mais que seja realmente básico para que a creche consiga se encaminhar, uma vez que a gente sabe das dificuldades financeiras, né. E das dificuldades que eles teriam em contribuído dessa forma. Então a gente vai buscando realmente do jeito que dá (Entrevista coordenação, 2023).

Não levar esta necessidade a conhecimento da Secretaria é como tirar a potência e limitar a função social da creche, ao colocar a instituição em posição de ter que realizar escolhas entre aspectos como materiais de higiene e livros para a creche é como se tivéssemos que escolher entre o essencial e a necessidade básica, onde não se vê ganhos no sentido de avançar gradativamente, sendo os dois igualmente fundamentais, ao envolverem o cuidar e o educar que são indissociáveis na educação infantil. Segundo a pesquisadora das infâncias Ângela Ubaiara (2022, p.36):

A Educação Infantil ancora e fundamenta-se na concepção de processos indissociáveis que são o cuidar e o educar. a escola deve organizar-se com processos que atendam ações pedagógicas, com o princípio primeiro, que contemple a realidade da criança, na qual o tempo e espaço de aprendizagem nessa fase escolar tenha lugar para sua construção de identidade e autonomia.

Se limitamos esse acesso focando apenas em um desses aspectos, a possibilidade de crianças com identidades positivas, sujeitos autônomos e de direitos, produtores de culturas, como estabelece a legislação educacional também serão limitadas, pois o espaço dessa aprendizagem é escasso, no sentido de não contemplar suas subjetividades quando não atende a realidade da criança. Assim sendo, os livros que trazem em seu escopo a temática africana e afro-brasileira foram analisados.

4.2 ANÁLISE DOS LIVROS DE LITERATURA DE TEMÁTICA DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

Com base em nosso objetivo específico, iremos nos debruçar nos livros que abordam a temática étnico-racial. Para auxiliar nas análises quanto as narrativas e imagens dos livros disponíveis na instituição, usamos como parâmetro os critérios estabelecidos pelo guia do PNBE na escola para a Educação Infantil (2014), quanto a: qualidade textual, temática e gráfica que se manifesta na diversidade e adequação dos temas atendendo aos interesses das crianças, aos diferentes contextos sociais que vivem, qualidade gráfica capaz de enriquecer a interação da criança com o livro.

Para realizar a análise no que diz respeito a literatura infantil de temática africana e afro-brasileira utilizamos como fonte teórica de análise, a pesquisa de Débora Cristina de Araújo e Paulo Vinícius Batista da Silva (2012). Elaboramos o quadro 9 partindo dos critérios elencados pela autora e pelo autor:

QUADRO 15: Critérios para análise dos livros

1) Presença e importância de personagens negras
2) Se personagens principais
3) Grau de ação na trama
4) Uso de linguagem
5) Ilustrações com valorização de aspectos fenotípicos ou com uso de símbolos relacionados com africanidades
6) Relativos à história ou cultura africana ou africana da diáspora
7) Ausência de estereótipos nos textos e nas ilustrações
8) Ausência de hierarquias entre personagens brancas
9) Não presença da branquitude/branquidade como norma.

FONTE: Adaptado pela autora a partir de Araujo e Silva (2012)

O primeiro livro que compõe o acervo da unidade é “Rapunzel e o Quibungo”, com adaptações de Cristina Agostinho e Ronaldo Simoes Coelho. Ilustrado por Walter Laura da Mazza. Essa obra faz parte dos livros selecionados pelo PNLD de 2012 para o Ensino Fundamental. O conto é uma releitura da clássica obra Rapunzel dos irmãos Grimm.

A personagem principal é bem diferente dos contos de fadas tradicionais. O conto apresenta Rapunzel, uma menina negra de cabelos longos e crespos e um príncipe negro chamado Dakarai, um nome africano cujo significado é felicidade, alegria, contento e satisfação, além de trazer o Quibungo, representado pela figura do Bicho-papão.

A narrativa ocorre na cidade da Bahia local em que há uma quantidade relevante de pessoas negras (pretas e pardas). A história narra que Rapunzel era linda, e com uma voz encantadora, comparada com o canto do Uirapuru, pássaro conhecido pelo seu canto particularmente elaborado, pois tem um canto único e é encontrado em quase toda a floresta amazônica.

Ao longo do conto os autores vão inserindo elementos característicos da flora brasileira como o bambu que se concentra na região Amazônica, mas presente também na Bahia, além de trazer para o conto frutas típicas da região brasileira como coco, cajá e cupuaçu além da mandioca e farinha estas três últimas mais encontradas na região norte do Brasil.

A narrativa apresenta crianças negras bem caracterizadas e contribui para a superação das ausências de representações dos negros nas produções literárias

que permearam o imaginário infantil, ao longo dos tempos padronizando personagens de pele branca, olhos claros e cabelos lisos. Desse modo, a adaptação é apresentada como uma contra narrativa do clássico. Rapunzel apresenta uma narrativa de qualidade, quando falamos de qualidade estamos levando em conta os critérios estabelecidos pelo PNBE.

No entanto, em algumas partes do livro consideramos que a narrativa descrita como o-- fragmento “os dois muito felizes ficaram de mãos dadas olhando um para o outro e sorrindo” não se alinha as expressões faciais expressas nos rostos dos personagens Rapunzel e Dakarai, mas uma imagem de tristeza e esmorecimento.

Imagem 17: Ilustração do Livro Rapunzel e o Quibungo



FONTE: Agostinho e Coelho (2012)

Em se tratando de uma releitura da obra Rapunzel, que visa dar visibilidade a valorização étnico-racial de personagens negros na literatura infantil, a obra apresenta avanços ao trazer uma personagem, que está inserida em um contexto de brincadeira, possui nome e ação na narrativa.

Em muitos casos, as obras de literatura africana e afro-brasileira não vão trazer em seu escopo marcas “típicas de africanidades”, como abordar o continente africano, a cultura afro-brasileira, como pontuam os autores Araujo e Silva (2020), p.212), “mas nem por isso deixam de representar obras de referência na valorização da diversidade étnico-racial”.

Mariana Souza, em sua pesquisa de mestrado (2021), sobre a ilustração de personagens negros na literatura infantil, elabora um percurso imagético literário onde traz apontamentos e reflexões que podem subsidiar na escolha e análise dos livros de literatura infantil com a temática racial. A autora destaca três aspectos: caracterização e contexto; relação entre linguagem verbal e visual e representatividade. Que são aspectos importantes a considerar na seleção de livros que trazem em seu escopo de forma positiva a identidade étnico-racial de crianças negras.

Outra literatura que aborda a temática étnico-racial encontrada na creche é o livro “Zumbi, o menino que nasceu e morreu livre”, de Janaina Amado e Luiz Carlos Figueredo (2012), que retoma o período escravocrata e fatos históricos de quando os/as negros/as foram capturados/a de seu país de origem, na África, para serem escravizados, e trazidos em condições subdesumanas através dos navios negreiros.

Imagem 18: Ilustração do livro Zumbi, o menino que nasceu e morreu livre



FONTE: Amado e Figueredo (2012)

Além de rememorar fatos dolorosos do povo africano, essa mesma narrativa também pode ser reconfigurada no poema “Navio negreiro” de Solano Trindade, Poeta negro brasileiro, também conhecido como o “poeta do povo”, sua poesia retrata o estilo popular, sendo caracterizada pelas reivindicações sociais e políticas.

O poema de Trindade (1961), provoca deslocamentos e ressignificações para se pensar a identidade de pessoas negras, sua força, resistência e inteligência. Como em alguns versos do poema representados abaixo:

*Lá vem o navio negreiro,
Cheio de melancolia,
Lá vem o navio negreiro,
Cheinho de poesia...
Lá vem o navio negreiro
Com carga de resistência
Lá vem o navio negreiro
Cheinho de inteligência*

(Solano Trindade, 1961)

Assim é apresentada a figura de Zumbi, o líder que lutou pela liberdade do seu povo, traz a cena um menino como protagonista chamado Zumbi, que desde o seu nascimento lutou para se manter vivo, considerado símbolo de força, inteligência e resistência.

Nessa história zumbi é uma criança que desde bebê precisou lutar pela sua vida e liberdade devido ao seu pertencimento racial, se fizermos um paralelo, essa é a realidade de muitas infâncias que estão cada vez mais sob ameaça, como pontuam Nilma Gomes e Marlene Araújo (2023), posto que a violência, o trabalho infantil retrata que o tempo do brincar e do encantar-se, se transforma em um tempo de violações e a fantasia se torna mais distante da realidade social em especial para as crianças pretas e pobres.

Demonstrando segundo Manuel Sarmiento (2005, p.360), que “as legislações não têm sido suficientes para assegurar os direitos a todas as crianças, tendo em vista que os diferentes espaços sociais as diferenciam profundamente”, evidenciando que as condições de nascer e crescer não são iguais para todas as crianças.

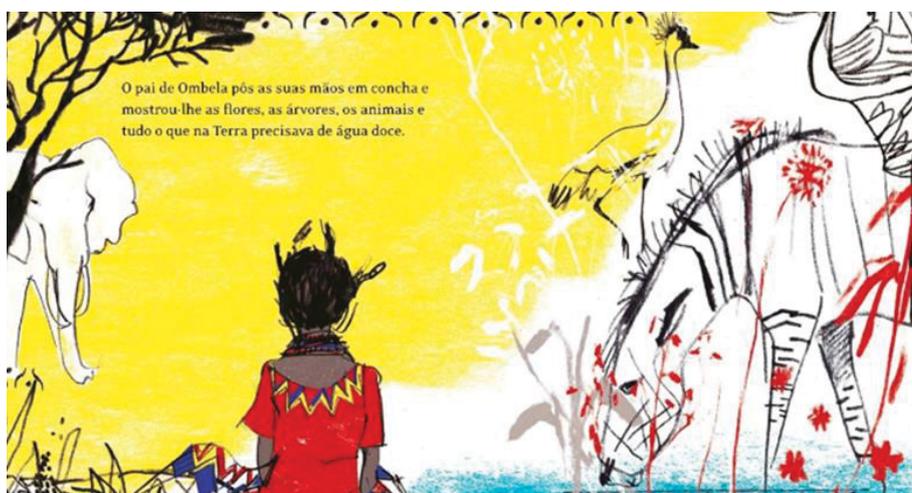
O livro acima referenciado, também traz elementos da cultura africana como orixás, atabaques, tambores. Os tambores por sua vez muito presentes em festejos culturais e religiosos, servindo como instrumento de comunicação, ancestralidade

e herança. Para a pesquisadora Sandra Petit (2015, p.75) “os tambores são heranças [...] os tambores são sagrados.

Em algumas culturas africanas os tambores eram tocados pelas pessoas mais velhas e sábias que tinha como missão contar a história do seu povo para as gerações mais novas. Sendo o tambor o instrumento simbólico da transmissão da cultura africana.

O terceiro livro encontrado no acervo da instituição foi o livro “Ombela a origem das chuvas”, do escritor angolano Ondjaki (2014). Ombela significa chuva em umbundu, língua banta falada em Angola.

Imagem 19: Ilustração do Livro Ombela, a origem das chuvas



FONTE: Ondjaki (2014)

Ombela é uma deusa africana que está aprendendo a lidar com seus sentimentos, entendendo a diferença entre alegria e tristeza e quer saber para onde vão às lágrimas.

Nessa narrativa, a tradição oral, bastante presente na cultura africana, é nítida ao acionar os saberes dos mais velhos. Para A. Hampaté Bâ (2010), essa transmissão de saberes ou oralidade é o que caracteriza a tradição africana, como não só mais confiável, mas também como o berço da história.

A obra traz esta riqueza oral para o formato escrito, apresenta qualidade na narrativa e ilustrações. Tem como personagem principal uma deusa africana e oferece de forma criativa e sem estereótipos a cultura da África.

O livro “Elzébia Zanza”, de Camila Fillinger com ilustração de Suppa (2018), não traz como centro a África, mas apresenta uma personagem negra. A narrativa conta a história de uma menina curiosa que zanza de um lado para o outro num cenário cheio de encantamento.

De acordo com Kiusam de Oliveira (2022), o encantamento é um conceito chave por entender que o racismo atinge diretamente as crianças negras quando ingressam na escola, o que as impede de movimentar-se livremente com o seu corpo. Corpo que aponta para um dos valores civilizatórios afro-brasileiros, o da corporeidade, sendo o corpo muito importante à medida que com ele vivemos, existimos e somos no mundo.

Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC,2017), o corpo nas mais variadas linguagens aparece como uma dimensão central na ação das crianças, é um corpo que fala, sente, observa, movimenta-se, constrói e produz cultura a partir do contexto sociocultural que são expostas. Essa literatura de encantamento, além de levar a criança a aprender a se encantar pelo próprio corpo, leva a ter encantamento pelas coisas que as cercam. Elzébia zanza de um lado para o outro na tentativa de encontrar encantamentos e soltar sua imaginação.

A história conta que, através da sua imaginação, Euzébia chegou ao topo de uma montanha e começou a ouvir uma melodia. Parecia uma orquestra de aves na primavera. Sentiu seu corpo flutuar e pulsar.

Nesta narrativa, Euzébia, ao se deslocar por diversos lugares, explora sons e elementos naturais, encontrando um castelo e desejando que sua felicidade alcance todos. Castelo este que só existe na sua imaginação. A história mostra a criatividade de uma garota divertida e alegre, além de sua conexão constante com a natureza e liberdade expressa ao se movimentar com o corpo e se conectar com a natureza.

Imagem 20: Ilustração do Livro Elzélia Zanza



FONTE: Fillinger (2018)

O preto, no que diz respeito a cor da personagem, é uma tonalidade que tem passado por um processo de ressignificação buscando se distanciar do preto grotesco ao utilizá-lo para representar personagens negros e caminhar, segundo Heloisa Pires (2005, p.117) “para representações mais respeitadas, que contribuem para um comportamento que integra, mais adequadamente, a população negra nos reinos infanto-juvenis”.

Para as pesquisadoras Mariana Souza e Debora Araújo (2020) trata-se de um avanço na literatura infantil, “visto que o preto para ilustrar corpos de pessoas negras foi recorrentemente utilizada aos longos de produções do século 20, com o propósito de realçar traços físicos de modos estereotipados”.

Podemos considerar esse avanço mencionado pelas autoras, nas obras de Josias Marinho, seus trabalhos têm ilustrado com primoriedade e sem estereótipos a cultura e a arte negra, o escritor e ilustrador usa o preto para colorir seus personagens. Em consonância com as reflexões das autoras, Pestana (2021) levanta questionamentos acerca da não haver personagens negros de pele retinta (preta), alegando uma morenização e ressalta que a identidade negra precisa ser resgatada e valorizada que se ancora nas críticas do antropólogo Darcy Ribeiro (2006) que prevalece em todo Brasil:

uma expectativa assimilacionista, que leva os brasileiros a supor e desejar que os negros desapareçam pela branquização progressiva. Ocorre, efetivamente, uma morenização dos brasileiros, mas ela se faz tanto pela branquização dos pretos, como pela negrização dos brancos (Ribeiro,2006, p.224.)

Esse ponto levantado pelo autor é refletido na literatura, sobretudo nas ilustrações que retratam personagens negros com diferentes tonalidades de marrom. Por outro lado, segundo Cristiane Beazetto (2008) o ilustrador durante o planejamento do seu trabalho deve estar atento ao fato de a ilustração estar bem resolvida formalmente, havendo uma harmonia entre a ilustração gráfica e a cor utilizada.

Entre a ilustração e o olhar do leitor existe um caminho de mão dupla, o modo como o leitor percebe a ilustração e como a ilustração vê o mundo. A escritora e pesquisadora Heloísa Pires Lima (2001, p.96), levanta um ponto importante sobre as ilustrações nos livros infantis:

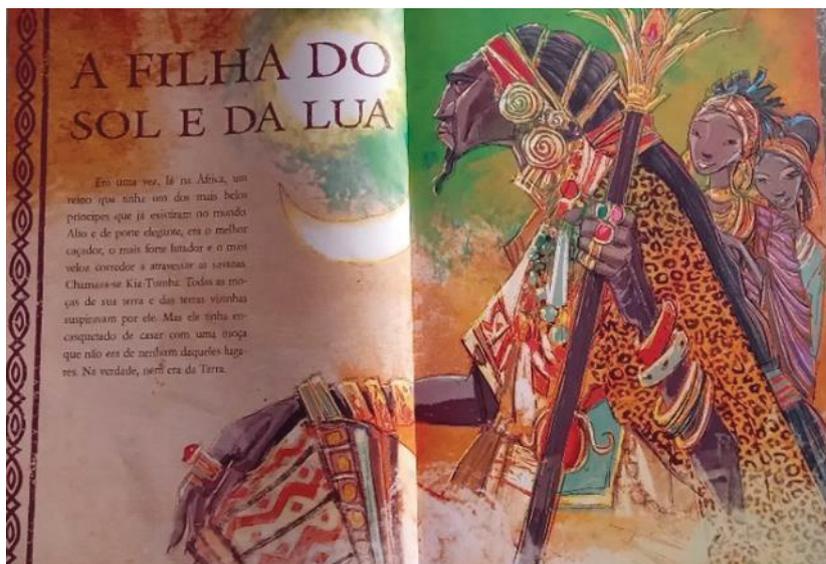
Ao construir enredos, elas cristalizam as percepções sobre o mundo e quando examinadas em conjunto, revelam expressões culturais de uma sociedade. Então, um sistema de crenças e valores se constrói por meio da relação intrínseca entre texto e imagens.

Por isto, a tonalidade precisa ser pensada em conjunto com a imagem gráfica para que não se reproduza imagens grotescas e estereotipadas.

O quinto livro encontrado na instituição foi “Histórias africanas recontadas” de Ana Maria Machado”. O livro apresenta quatro contos africanos que trazem territorialidade. Conforme Kiusam de Oliveira (2022) territorialidade é quando retira a centralidade do mundo da Europa, encaminhando-a para a África como o berço da humanidade e no campo da ancestralidade e de todos os conhecimentos capazes de trazer a cena questões voltadas para o protagonismo africano.

A imagem a seguir traz o conto “A filha do sol e da lua” a história se passa na África em um reino que tinha um dos mais belos príncipes chamados Kia-Tumba, que desejava casar-se com a filha do sol e da lua.

Imagem 21: Ilustração do Livro Histórias africanas recontadas



FONTE: Machado (2018)

Neste livro a autora reconta histórias da tradição oral de alguns países do continente africano. “Esta peculiaridade da memória africana tradicional ligada a um contexto de tradição oral é em si uma garantia de autenticidade”. (Hampaté Bâ, 1982, p. 216).

A arte da tradição oral e/ou oralidade ainda é uma das formas mais eficazes de transmissão cultural, tendo em vista que “nenhum narrador poderia permitir-se mudar os fatos, pois a sua volta haveria sempre companheiros ou anciões que imediatamente apontariam o erro, fazendo-lhe a séria acusação de mentiroso” (Hampaté Bâ, 1982, 203). Na tradição oral, os mais velhos os detentores de sabedoria que preparam os mais novos para o mundo.

As Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais apontam a literatura como um meio de valorização e reconhecimento da população negra e suas africanidades como o:

recontar de mitos africanos, dando outra visão à criação do mundo, é fundamental para que os(as) alunos(as) possam valorizar o outro em nós, posto que estes mitos fazem parte de nosso comportamento social e individual e, por vezes, não percebemos isso. Esse trabalho literário possibilitará momentos de envolvimento da imaginação e da emoção (Brasil, p.184).

Ao inventariar o acervo, percebemos que a literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira, mesmo que em quantidade reduzida, se faz presente na creche e com qualidade literária significante se comparado ao grande volume de livros que não apresentam qualidade, e em sua maioria não contempla a vivência e as singularidades das crianças negras, ribeirinhas quilombolas e indígenas da Amazônia amapaense.

Em sua maioria são livros que trazem como personagens crianças com características que se distanciam das crianças do norte do Amapá, tendo o estado forte tradição indígena e quilombola que por sua vez marcam as expressões artísticas locais que podem ser reverberadas na literatura, e revela também a necessidade da Secretaria de estabelecer parcerias com escritores de literatura infantil amapaense a fim de contemplar e incentivar escritores bem como ilustradores em busca de narrativas e imagéticas mais assertivas em relação às crianças negras e indígenas do nosso estado, que ainda são pouco expressiva.

Já a literatura de temática africana e afro-brasileira existente na creche carece de ampliações e atualização de seu acervo para alcançar todo o público da instituição, tendo em vista que, a creche não tem recebido livros com mais obras locais e sobre os mais diferentes assuntos pertinentes as infâncias, vedando quaisquer requisitos que caracterizem qualquer tipo de discriminação.

Embora essa literatura tivesse presente na creche, durante a minha estada em campo não foi utilizada. As professoras sequer tinham conhecimento dessas histórias. As poucas interações que as crianças tiveram foi proporcionada por esta pesquisa.

Na imagem a seguir, trouxemos as crianças em contato com essa literatura. Ressaltamos que a creche não compõe seu acervo apenas com obras do PNBE, mas em relação à temática indígena e afro-brasileira só foram encontrados livros desse programa.

Imagem 22: Crianças manuseando os livros de literatura afro-brasileira e Indígena (acervo da creche)



FONTE: Acervo da autora (2023)

Muito embora a maioria dos livros não se direcione para as crianças, se formos considerar a faixa etária 0 a 3 anos, é nítido o interesse constante que elas demonstraram pelos livros, mesmo apresentando pouca intimidade ao manuseá-los. Esse contato físico com o livro é preponderante para sua interação com ele e a partir dele.

Aqui, não estamos considerando que as crianças não possam está diante de narrativas mais adensadas, se é ou não adequado, visto que há inúmeras formas de apresentar essas narrativas para as crianças, através de dramatizações, realizar síntese da história trazendo elementos do texto narrativo para as crianças, mas como que desde o início do PNBE não foi pensado na criança no contexto da creche e um programa cujo objetivo é incluir o 0-5 não acolhe a contento as crianças, desde bebês.

Quando o PNBE iniciou, em 1997, a Educação Infantil não foi contemplada. Apenas em 2008 que o Programa integra a Educação Infantil, a fim de acolher o público de 0 a 5 anos. A partir desse ano, somente as escolas e pré-escolas da rede municipal de Macapá passam a receber essas obras, haja vista que não tínhamos creche até 2018.

O que infere dizer que não houve a atualização do acervo até a data de 2023, mas que a creche tem mantido 70% do seu acervo de doações, livros de outras instituições da rede, como o livro “saco de brinquedos” que compunha uma das

obras selecionadas pelo PNBE no ano de 2008 para a Educação Infantil. Assim, foram encontradas obras tanto do PNBE quanto do PNLD na creche, que compõe grande parte do acervo da instituição.

Uma hipótese que temos em relação ao acervo para a creche é a falta de informação aos profissionais da instituição e orientação da Secretaria Municipal de Educação de Macapá, tendo em vista que 2023 foi o primeiro ano em que a instituição recebeu apenas as crianças de até 3 anos e 11 meses.

Ao realizar o levantamento do acervo, livros novos estavam chegando, enfim teríamos outros e mais livros para as crianças. No dia da entrevista com a coordenação, comentei a respeito dos livros que haviam chegado, logo obtive a resposta: “*ah, sim, mas são livros didáticos para o Ensino Fundamental, vamos devolver para a SEMED*”. (Os livros que estavam ainda lacrados). Em contato com a professora da creche em fevereiro de 2024, nenhum livro havia chegado por parte da SEMED.

A pesquisa de Débora Araújo e Paulo Vinicius da Silva (2012) revela que quanto menor a idade, menos livros circulam no mercado editorial. As constatações já trazidas pelos autores, com relação aos livros direcionado para os bebês, permanece quase inalterada nesse contexto de pesquisa, não só mais como também temáticas que trazem em suas narrativas bebês indígenas e crianças com deficiência, o qual durante o inventário seu resultado foi quase nulo.

Outro ponto a ser destacado é o acesso das crianças a esses livros em sala. A literatura infantil exige não apenas que as crianças tenham acesso aos livros infantis, mas que estes livros contemplem a diversidade cultural da sociedade brasileira e permitam às crianças se ver representadas neles.

Eles precisam estar acessíveis, precisam ser usados. Constatou-se um zelo pelo livro, mas que limita o acesso das crianças a essa literatura. Ao ficarem guardados, não há “cantinhos de leitura” na creche ou qualquer outro lugar na sala que lhes permita esse acesso.

As crianças têm direito à leitura, à cultura, a ter uma história e ouvir histórias. Elas necessitam de sonhos e de conhecer o mundo em que vivem com tempo e calma. Para que essa vivência ocorra, é importante que os espaços que elas acessam tenham espaços dedicados à leitura, seja em casa, creche e/ou brinquedotecas, e livros ao seu alcance.

Em meio ao cenário da sala de multimeios, já descrito nessa dissertação, se encontra uma prateleira, um espaço dedicado aos livros relativamente pequeno comparado ao todo, lugar onde podemos encontrar os livros recebidos pela creche. Na oportunidade, durante entrevista, indaguei a direção sobre qual o real motivo daquela sala, sua percepção e os projetos que eram ou poderiam ser desenvolvidos nesse espaço. Em resposta, a direção enfatiza:

Ela tem a função de ser a sala de leitura, dos brinquedos e a sala de vídeo. Uma sala de áudio de várias funções, tem três funções, por isso, sala de Multimeios. Atualmente está funcionando mais como brinquedoteca mesmo. Porque as crianças assistem os vídeos e desenhos são feitos nas salas, as leituras também são feitas nas salas, então atualmente a função da sala tá mais como brinquedoteca, mas ela é a sala multimeios Sobre a sala multimeios, sobre você frisar, eu penso assim em fazer um projeto que ela possa ser mais aproveitada, com mais acervo de livros, com mais ludicidade, um cantinho de leitura adequado, então é uma coisa que a gente ainda não conseguiu fazer, mas é uma necessidade, é uma vontade da direção, da coordenação, da gente tá ajeitando isso (Entrevista direção, 2023).

O relato da direção indica que a sala de multimeios está cumprindo em parte sua função no que diz respeito as ações relacionadas às práticas literárias, literatura, contação de histórias e o “cantinho de leitura”, para as crianças usufruírem dos livros com mais liberdade e segurança. Em relação à organização dos livros na sala de multimeios, mesmo dispostos desta forma, as crianças demonstram interesse, curiosidade em acessá-los, como consta na imagem a seguir:

Imagem 23: Agatha na Estante de livros

FONTE: Acervo da autora (2023)

Em nenhum momento os livros são oferecidos às crianças, elas mesmas vão até eles, o que visibiliza a capacidade de ação social e histórica da criança. Na imagem, temos a estante de livros que fica no canto da sala, um espaço relativamente pequeno se comparado a outras materialidades como: os brinquedos, bolas, legos, bonecas, quebra-cabeça, que possuem maior visibilidade nesse espaço.

Além disso, como estão dispostos parece não oferecer conforto e autonomia para a criança, por estarem amontoados e em conjunto com outros objetos como caixa de madeira que podem comprometer sua segurança ao tentar alcançar determinado livro, pois não foram organizados em espaços estratégicos para atender a criança.

Em pé de frente à estante, temos a Agatha que se aproxima dos montes de livros, mas logo é advertida por uma estagiária para sair. Nesse momento, a direção da escola entra na sala justificando a insuficiência de livros próprios para o manuseio dos bebês, dizendo que “*eles rasgam*”, “*levam à boca*” (*Fala da direção*), entre outros fatores.

Isso não significa que as crianças pequenas não possam manusear o livro. Os bebês estabelecem relação com o livro, assim como com outros artefatos culturais, coloca-o na boca, brinca, explora suas formas, cores, seu cheiro, as ilustrações, essa é sua forma de se apropriar do livro. Eliane Debus e Fernanda Gonçalves (2018) defendem que livro não deveria ser material permanente, e sim, ser material de consumo. O livro é para estar na mão das crianças.

No entanto, dado o contexto de restrições sem uma quantidade vasta de livros, este artefato cultural torna-se restrito, muitas vezes, segundo Célia Balmiro e Cristiene Galvão (2017, p.121) “embasados na crença de que desconhecem a capacidade de significações das crianças”.

A visão da direção é atravessada por diferentes elementos, por um lado, revela que o livro é valioso a ponto de depositar um cuidado; por não haver livros com materialidade própria para os bebês, estes não estão à disposição, mas, por outro lado, revela uma concepção limitadora que, se o bebê pegar o livro ele estragará, não há um reconhecimento de que o bebê pode aprender a manusear e para isso, ele irá explorá-lo com todos os seus sentidos: manipular os livros, morder, virar de cabeça para baixo, folhear sentir, cheirar e todas as outras formas que lhe aprouver no momento. Colomer (2007, p. 89) sugere que é recomendável:

Reparar nas instabilidades dos limites, tanto do que as crianças podem compreender, como de nossas crenças sobre essa questão. Ou seja, não podemos saber exatamente, a partir de quê e até onde vai a escada “as crianças não vão entender” é uma afirmação sempre hipotética.

Em se tratando de livros direcionados para bebês, as autoras Balmiro e Galvão (2017, p.123) fazem a seguinte ressalva:

embora haja algumas características que conformam os livros para bebês, não há limites para a escolha de livros para essa faixa etária. Tudo pode ser lido, pois o que rege as escolhas são os laços afetivos, a familiaridade dos bebês com os livros infantis e a história compartilhada com cada bebê.

As crianças, desde bebês, necessitam ter contado físico com o livro “experimentá-lo”, segundo as autoras acima referenciadas, o primeiro contato dos bebês com o livro é sempre físico. Eles o exploram com os cinco sentidos, nestes momentos podemos dizer que o livro para a criança se torna um “livro-brinquedo” Não estamos falando do livro-brinquedo convencional, mas dos sentidos que são

atribuídos aos livros na sua capacidade criativa que faz com que eles se tornem livros-brinquedo. Embora nós adultos muitas vezes não compreendamos os modos pelos quais as crianças experienciam os livros e estabelecem suas relações com eles.

Além disto, é interessante questionar as concepções acerca das crianças, desde bebês, o que permitem a elas serem atores sociais? Fúlvia Rosemberg (2012) em seus escritos, parte do princípio de que a sociedade é adultocêntrica e os estudos sociais da infância surge na perspectiva de diminuir esse adultocentrismo e, quando se fala em sociologia, foca-se nas crianças de mais idade, a autora ainda chama a atenção para uma discriminação de idade na Educação Infantil. O ponto levantado pela autora demonstra que a injustiça social começa desde os primeiros meses de vida.

Há debates nos campos dos estudos da criança, em especial da Sociologia da infância, de que a idade não é definidora, mas no âmbito da Educação Infantil, a organização das grandes partes dos grupos, a idade se torna um marcador social balizador importante. Tendo em vista que as/os professoras/es fazem escolhas considerando a idade.

A pesquisa do Flávio Santiago (2019) demonstra que as crianças pequenininhas, percebem se elas são acolhidas, preteridas a depender do pertencimento de gênero, étnico-racial, bem como “desde pequenininhas já têm uma percepção a respeito do que nossos corpos representam na sociedade” (Santiago, 2019, p.86). O autor ainda narra a seguinte situação vivenciada em seu campo de pesquisa:

as crianças pequenininhas estavam chegando à creche. Eu estava perto da estante de brinquedos enquanto as observava entrar na sala e começar a se organizar nos grupos de brincadeiras. Carolina [menina negra pequeninha] se aproxima de mim com uma boneca negra nos braços e me entrega. Sem hesitar, pergunto para ela: – É a nenê? Vamos fazer ela dormir? Ela olha para minha cara e diz: – Não é nenê, ela é preta, se vira sozinha! (Santiago, 2019, p.70).

O fato de as crianças já perceberem estas questões e construírem uma percepção não define, mas sinaliza como elas vão construindo suas relações. Na imagem a seguir, temos Ester, nesse momento ela pega o livro, sobe no sofá e começa a contar histórias, segundo ela, “*para meus nenéns*” (ao chegarmos na sala

de multimeios, as bonecas e o livro já estavam no sofá). Com um período curto, Ester não quis mais conversar e ficou bastante tempo percorrendo seus olhos e dedos sobre as imagens do livro e deixou as bonecas de lado. Acreditamos que, por estar em um espaço mais visível e acessível para as crianças, Ester, ao entrar na sala, logo demonstrou interesse pelo livro.

Imagem 24: Esher na Sala de multimeios



FONTE: Acervo pessoal da autora (2023)

Sem a pretensão de encerrar a relação estabelecidas com os livros pelas crianças, que será discutida com mais atenção no capítulo seguinte, mas, considerando uma pesquisa com crianças no contexto da creche, nos interessa registrar os artefatos culturais que compõem um conjunto de elementos para a constituição da identidade das crianças negras, desde bebês, pois de acordo com Hédio Silva (2012,p.7) “há muita desinformação sobre os processos por meio dos quais os bebês conseguem perceber as diferenças raciais, exibir preferências raciais e manifestar comportamentos de identificação ou rejeição de crianças negras”.

Em se tratando desse grupo geracional, em especial os bebês, a pesquisa de Santiago (2019) nos apontam para estudos futuros no contexto brasileiro em saber se os bebês negros têm ou não consciência de seus pertencimentos, dos modos como as relações são estabelecidas.

Este estudo nos deu pistas, mas não o suficiente para compreendermos até que ponto os bebês têm a percepção de pertencimento étnico-racial não só no contexto da creche, mas na interlocução com as famílias, pois a hipótese é que bebês negros (pretos e pardos) que estão inseridos em famílias politizadas e racializadas vão construindo um sentido de pertencimento muito maior quando ainda bebês. Contudo, cabe considerar que as interações atuam na constituição do sentido de pertencimento dos bebês e, assim, ter referências positivas do seu pertencimento étnico-racial se coloca como um elemento importante no seu processo de constituição.

Logo, as próximas descrições feitas aqui dizem respeito as materialidades que compõem o currículo da creche, nesse sentido as bonecas, os livros, os brinquedos constituem o currículo da Educação Infantil e refletem os sujeitos que se quer formar, ou seja, materialidades contribuem para que as crianças, desde bebês constituam sua identidade. Esses elementos dispostos na creche são importantes balizadores nesse processo. Segundo Arleandra Amaral (2013, p.188) é primordial:

considerar a relevância dos espaços, das imagens, dos artefatos, das histórias, das pessoas que compõem o mundo das crianças e fazem com que a partir dessas múltiplas influências elas vão se constituindo como seres humanos ao passo que constituem suas identidades.

Na imagem a seguir, temos Danielly, que chega na sala de multimeios, pega a boneca negra que estava no carrinho e coloca-a em seu colo, ao notar que Ayla tem interesse em brincar com a boneca, Dany pega a boneca do desenho animado, Dora aventureira, caracterizada como sendo uma boneca indígena, e a oferece a Ayla.

Imagens 25 e 26: Ayla e Dany na sala de multimeios

FONTE: Acervo da autora (2023)

Nesta situação em específico, vemos relação de cuidado e atenção dirigidos à boneca pela forma como Dany (primeira imagem) se dirige a boneca que é expressa na brincadeira de faz de conta. As autoras Bondioli e Savio (2021) discutem que o jogo de “faz de conta” não tende a reproduzir a realidade, mas dar versões diferentes e novas. No “faz de conta” as crianças não “copiam” a realidade, mas adotam uma atitude “divergente” em relação a ela. É fundamental o olhar do professor para a brincadeira da criança, modificar, ampliar os materiais, as estruturas, e a mediação para haver uma brincadeira de qualidade.

Conforme Aretusa Santos (2018) a criança constrói suas identidades, concepções, regras e estratégias de atuação no mundo com base nas diversas interações que estabelece na vida, em diferentes tempos e espaços, ganhando ênfase nesse processo a brincadeira de representação de papéis e suas possibilidades de realização.

Na sala de multimeios, não havia bonecas brancas, então nesse contexto não foi possível constatar se havia preferências. O que recordou as visitas às creches de Macapá, com crianças de dois anos, em uma sala de multimeios, onde havia bonecas brancas e loiras e apenas uma boneca negra. A preferência se dava pela boneca branca.

Fiquei observando por um tempo e procurando formas de compreender o motivo de um grupo de crianças não querer brincar com a boneca preta. Após esse período, retirei as bonecas brancas do campo de visão das crianças e ofereci uma boneca preta para uma delas, que sinalizou negativamente com uma expressão de descontentamento. Quais critérios de seleção tomados pelas crianças para a escolha de um brinquedo e/ou boneca? Por um lado, consideramos que a boneca preta não tinha cabelos e era menor em relação as demais e sua quantidade reduzida. O que não foi possível constatar se a preferência da criança estava com base na cor de pele da boneca, o que requereria mais tempo de observação número de crianças para poder realizar uma análise mais criteriosa e com mais situações semelhantes.

Em se tratando da presença desses artefatos culturais que remetem a população negra, como as bonecas pretas na creche, é um fator importante, principalmente se considerarmos o contexto histórico da educação brasileira, no qual não havia essa apresentação negra, causando segundo Santos e Vasconcelos (2021, p.57), “a invisibilidade de outros aspectos políticos, identitários e estéticos da população negra”. Podemos notar um avanço não só na presença, mas pela própria estética da boneca, que se apresenta com características próprias de bebês, de valorização da identidade negra e sem estereótipos.

Na seção a seguir, discorreremos sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras com a literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira. Utilizamos as entrevistas com a direção, coordenação e professores/as acerca da prática pedagógica literária voltada para a temática étnico-racial com as crianças, a fim de compreender como essa prática incide nas relações que as crianças, desde bebês, estabelecem com os livros.

4.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS LITERÁRIAS DESENVOLVIDAS COM AS CRIANÇAS NA CRECHE

Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. (Brasil, 2005, p.14).

A diversidade das infâncias, que se reflete nos contextos educacionais, requer que professores/as conheçam as trajetórias dos diferentes grupos e encontrem formas de valorizá-las, configurando a prática pedagógica como um dos elementos-chave na Educação Infantil. Nesse aspecto, o currículo é acionado para pensarmos, segundo Nilma Gomes (2007), se existe uma sensibilidade para a diversidade nas propostas e práticas pedagógicas que ultrapassam aspectos observáveis aos olhos e que fazem parte de um construto social.

A autora ainda tece uma análise crítica acerca do currículo, que nos ajudará a questionar “a noção hegemônica de conhecimento presente na escola, levando-nos a refletir sobre a tensa e complexa relação entre esta noção e os saberes que fazem parte do processo cultural e histórico no qual estamos imersos”. Gomes (2007, p.24) e pensar que as narrativas dos currículos têm contado sobre as vivências da infância, principalmente a negra.

O planejamento docente se consolida quando este/a profissional consegue entender que sua didática precisa estar alinhada à realidade da escola, às necessidades das crianças e ao previsto nos documentos mandatórios e orientadores. Segundo o Referencial Curricular Amapaense (2019, p. 131), “o cuidar e educar devem ser ações indissociáveis e complementares, devem ser pensadas reconhecendo que o desenvolvimento, a aprendizagem e a formação do ser não ocorrem de maneira fragmentada e compartimentada”.

A professora Rosa Margarida (2018) ressalta a importância de abordar cada nível e modalidade de ensino de acordo com suas especificidades. Em se tratando da Educação Infantil, a autora sinaliza alguns pontos como referência partindo que temos na Educação Infantil dois conceitos centrais: o cuidar e o educar, o que inclui atentar-se para as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas.

Outro ponto levantado pela autora faz referência às questões da diversidade cultural e étnica das crianças que exige desenvolver capacidade de reconhecimento das diversidades e de aceitação, respeito e valorização das diferenças e para exercer o trabalho no cotidiano escolar, apresenta algumas prioridades, dentre elas: “trabalhar pedagogicamente as diferenças e a diversidade, utilizando a literatura infantil, e cuidar para que referências históricas, literárias, estéticas e outras contemplem todos os grupos sociais” (Margarida, 2018, p.3).

A autora foi precisa ao apontar a literatura como um meio de trabalhar as diferenças, conhecer diferentes culturas, identidades, experiências de vida e

ampliar nossa percepção de mundo a fim de compreender, respeitar e nos auxiliar a caminho de uma sociedade mais inclusiva. Tendo em vista que a representatividade é primordial para que os/as leitores/as, desde bebês, se sintam incluídos na sociedade.

Fugindo daquela mecânica de educação discutida por Beatriz Nascimento (1982), que você não sabe quem é, porque não está nos livros. E nos livrando do perigo da história única, como bem nos adverte Chimamanda Adichie (2019). No qual se faz necessária a compreensão de que a sociedade é formada por uma pluralidade racial, étnica e cultural de crianças que carregam histórias, valores e tradições muito específicas do seu cotidiano, que nos ajuda a construir esse caminho.

No que diz respeito ao funcionamento/organização da creche, segundo o PPP, a instituição constrói seu currículo com base na realidade sociocultural das crianças atendidas, seus conteúdos focalizam-se no objetivo de que as crianças “desenvolvam sua capacidade e exercitem sua maneira própria de pensar, sentir e ser [...] e o planejamento pedagógico é parte de uma reflexão da ação escolar crítica do professor” (PPP, 2020, p.17).

Observou-se que as práticas pedagógicas literárias da instituição são construídas a partir dos projetos, o que nos levou a questionar como realizam essa seleção, ou seja, quais os critérios adotados pelas docentes para a escolha dos livros. A professora em entrevista nos sinalizou como ocorre essa prática e seleção:

A gente tenta explorar uma história que não seja muito longa né, porque eles são bebês. Uma história que esteja falando de algum assunto relacionado ao que a gente está trabalhando em sala. Dependendo do tempo, dependendo da temática, que for proposta a gente faz com fantoches, com apresentações, mas sempre durante a semana a gente tenta colocar em prática, fazer essa contação de história com as crianças. Assim, trazendo temas que estão relacionado àquele mês (Entrevista professora, 2023).

Reys (2012) ressalta a necessidade de contar histórias, bem como de utilizar toda literatura possível na escola, não para enfatizar ideias centrais, mas para favorecer uma educação sentimental. Não para identificar a moral da história, os ensinamentos e valores, mas para empreendermos a antiga tarefa de “conhecer a si” e “conheça os outros”. Além disso, ressalta para não a usarmos como um fim em si. Lembrando que literatura é antes de tudo arte.

Até minha estada em campo, entre os livros selecionados estavam “Já sou grande!” texto e ilustrações de Maria Marluccio (2012); “Eu sou assim e vou te mostrar” texto de Heinz Janisch e ilustrações de Birgit Antoni” (2017).

O livro da família, texto e ilustrações de Todd Parr (2003), e “A cor de Caroline” de Alexandre Rampozo (2021). Esses dois últimos foram fotocopiados, não compõe o acervo da creche. Em relação aos livros para trabalhar com a faixa etária 0-3, a professora da turma nos relata:

Na verdade, como a creche é uma coisa nova para o município, nós até então, não temos livros bem específicos para essa faixa etária. Então os livros que trabalhamos, nós pesquisamos na internet ou pedimos que os pais tragam com o material didático, não que necessariamente vem da rede, porque a rede ela não proporciona ainda pelo fato de uma coisa ser nova né. Até então (Entrevista, 2023).

Compreendemos que as creches em Macapá são relativamente novas, entretanto o discurso recorrente acerca de uma etapa da Educação Infantil ser nova no município pode contribuir para negar o direito da criança a esse artefato cultural pela insuficiência e busca de livros que contemplem os bebês da creche.

Mesmo com o deslocamento das crianças de quatro e cinco anos e onze meses para a pré-escola, a creche ainda assim já atendia o 0-3. Quando ela passa a atender somente o 0-3, a presença do livro nesse espaço é mais invisibilizada. Tomamos como exemplo a fala da professora em fevereiro de 2024, quando entramos em contato para saber se haviam chegado livros na creche:

Não, não chegaram mais nem vem mais porque agora somos só creche, tinha antigamente os livros por conta dos primeiros períodos que eram e os livros para os maiorzinhos né, tanto didático como aqueles que tu conseguiste observar lá na sala de brinquedo. Então agora como a gente está só com creche e tu sabes que a rede pública ela não tem muito material com relação a isso [se refere a literatura para bebês] então nós não temos livros. Tem só aqueles que tu já tinhas visto lá na sala de brinquedos, mas previsão e provavelmente não virá porque a área pública tu sabes como é né, então eles provavelmente não vão ofertar livros para creche (Informação verbal da professora, 2024).

Depreende-se uma limitação quando se refere a livros para bebês, que nos leva pensar que a creche tinha uma preocupação maior em relação ao acervo quando atendia as crianças de 4 e 5 anos. Acreditamos que o objetivo ao inserir o

livro nas instituições educacionais é propiciar, segundo Fernanda Gonçalves (2019, p. 32), “uma experiência afável e organizar possibilidades de ampliação e diversificação das experiências e os saberes das crianças com essa linguagem” enquanto sujeitos de direitos independentemente da idade.

Observamos que a literatura é incluída na rotina das crianças por meio dos projetos que acontecem pela mediação das professoras. O ano letivo iniciou com o projeto identidade, o primeiro livro selecionado pelas professoras foi o livro “Eu sou assim, e vou te mostrar”. O livro faz parte do conjunto de obras literárias aprovadas para a Educação Infantil, pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no ano de 2018 e traz como personagens animais e crianças com características e pertencimentos étnico-raciais distintos, loiras, ruivas, negras, brancas e em contextos também distintos.

O livro inicia com o seguinte trecho: “oba! Cheguei ao mundo assim e vou te mostrar tudo que há em mim”. O livro traz uma sequência de comparações relativas à parte do corpo humano com a parte do corpo de um animal, como, por exemplo, a barriga do porco e a barriga da criança.

A leitura deste livro acontece pela mediação da professora, um aspecto levantado pelo guia do PNBE para a Educação Infantil. Entendemos o livro como objeto a ser portado pela criança, mas também que pode ter essa mediação dos/das professoras/es. Entendemos ainda que os modos de ler da professora têm íntima ligação com a conquista dos pequenos para a leitura (Hampel, 2016).

Ao observar a mediação da história, percebemos que as crianças não puderam manusear/tocar o livro. Ao final da contação, a professora guarda-o. Farias (2017, p. 152) ressalta que “é preciso ter calma para manusear e apresentar à criança o livro, as ilustrações, os autores, a própria leitura se faz com vagar, escutando a criança, observando seus gestos, convidando-a a participar daquele momento”.

Apesar de considerá-lo um objeto precioso que requer zelo e cuidado, tal prática vai contra a Lei n.10.753, de 30 de outubro de 2003, que institui a Política Nacional do Livro, de assegurar ao cidadão seu o pleno exercício do direito de acesso e uso do livro (Brasil, 2003).

O objetivo dessa política é que os livros sejam manuseados pelas crianças como um direito de acesso ao livro, sendo um material de consumo e precisa ser

usado, assim como precisa repor e ser renovado quando precisar. Caso contrário, arrisca-se a ser belas políticas no papel.

Nessa pesquisa, estamos entendendo que a mediação não engloba apenas a condução da leitura e a seleção de livros pela professora, mas, também, a organização do ambiente de leitura e a seleção do acervo destinado às crianças. Nas palavras de Reyes (2014, p. 213), “mediadores são aquelas pessoas que estendem pontes entre os livros e os leitores, ou seja, que criam as condições para fazer com que seja possível que um livro e um leitor se encontrem”.

Desde a contação da história, as crianças já demonstraram o desejo em tocar o livro. Conforme as crianças iam se aproximando, o livro se distanciava do seu alcance. Agindo em oposição ao direito de acesso, fato que nos condiciona a pensar nas práticas de mediação e formação para o trabalho com os bebês, partindo da necessidade da criança, desde bebê, ter um contato direto com o livro.

Imagem 27: Momento contação de história



FONTE: Acervo da autora, 2023

Tendo em vista que, ao longo das observações, é constante o discurso de que “a criança vai rasgar” “não temos livros suficientes”, “se dermos a elas, vamos ficar sem”. É uma situação tanto conflituosa no que diz respeito ao acervo, sua mediação e acesso.

Quanto ao processo de seleção, o PNLD literário permite que as escolas escolham quais obras desejam receber para trabalharem em sala, ficando essa escolha a cargo dos/as professores/as gestores/as e coordenadores/as, partindo de uma reflexão coletiva, pois esses livros irão compor os acervos das escolas e creches.

A esse respeito, na entrevista, perguntei à direção se, nesse processo de seleção, a coordenação e as professoras tiveram a oportunidade de selecionar os livros que iriam compor o acervo, e em entrevista a direção nos relatou:

Desse primeiro processo não houve, na verdade, foi mais um uma atitude da questão da gestão mesmo, da direção que observamos pouquíssimos livros, a creche dispunha de pouquíssimos livros e aí fomos lá no departamento atrás [SEMED departamento direct]. Então, primeiramente nessa primeira seleção que foi feita, as professoras não tiveram acesso. Talvez na próxima à gente consiga que elas façam uma triagem dos livros mais específicos que elas desejam para a gente poder fazer essa busca (Entrevista Direção, 2023).

A fala da diretora revela a necessidade de maior apoio da Secretaria Municipal de Educação, quanto a livros mais adequados à faixa etária das crianças, e deixa evidente a priorização às crianças da pré-escola em detrimento da creche. Existem livros um pouco mais adequados, que podem ser adaptados, mas talvez não propriamente livros que os bebês possam explorar com todos os seus sentidos, não há um livro direcionado para os bebês, mas alguns critérios são fundamentais para a experiência leitora. Segundo Santos e Moreira (2018, p. 102):

Para além dos desenhos, todo o aspecto material deve ser levado em conta: desde o formato, textura, tamanho da letra, cor. Todos esses elementos são fundamentais para a experiência leitora, na medida que a criança vivência de um modo um tanto diverso o contato com o livro [...] a criança experimenta o toque, a imagem o aspecto lúdico da história contada.

Na oportunidade, perguntei se a instituição possuía uma verba específica para aquisição dos livros. Em resposta, a direção alegou:

o recurso que recebemos é de merenda e de manutenção, que é mais para questão de reparos, algumas coisas que escangalharam, algumas coisas de objeto, de material que precisa ser consertado, ser trocado. Então não tem essa verba, mas como eu estou falando assim através dos projetos se for necessário comprar algum livro algum material específico a gente consegue, sim, a gente faz um esforço e realiza (Entrevista Direção, 2023).

O esforço da direção responde uma situação emergencial pontual, pois é provável que as crianças continuem sem ter esse acesso contínuo no sentido material, pelo fato de recorrer ao livro para se cumprir um determinado projeto da creche e pelo esforço que demandou sua aquisição, e possivelmente não ficará acessível para o manuseio pelas próprias crianças, ao passo que se nota um não conhecimento ou ausência da secretaria sobre a real situação do acervo para contemplar os bebês, pois o relato da direção: “faz o esforço e realiza” não consegue atender a demanda da creche.

A ação é válida e necessária, mas não anula o que é de competência da secretaria prover. A insuficiência relativa aos livros de literatura infantil de temática africana e afro-brasileira que atendam os bebês com qualidade, marca que a prioridade não recai sobre a creche.

O Guia do PNBE para a Educação Infantil (2014) traz dados de livros inscritos no programa divididos por categoria: creche; pré-escola, anos iniciais do Ensino Fundamental; Educação de Jovens e Adultos e revela que apenas 3% são da categoria 0-3, e pouco contemplada pelas editoras. Se fizermos um recorte por temáticas, o resultado é quase nulo para, por exemplo, livros que trazem como protagonistas bebês indígenas e quilombolas.

As crianças demonstram interesse pelos livros, no entanto, percebe-se que os livros estão pouco acessíveis para o manuseio por elas mesmas. Ao dar o acesso às crianças, foi possível perceber uma maior interatividade entre eles, acionando suas forças criativas. Segundo Fanny Abramovich:

Ouvir histórias transportam as crianças a outros universos, vivência “[...] profundamente aquilo que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar [...], pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário” (Abramovich, 1997, p. 17).

Na Educação Infantil, a prática da contação de histórias e os livros de literatura infantil são recursos fundamentais, neles estão contidos de acordo com Gabriela Souza (2018, p. 2) “um mundo de encantamento que envolve a arte, a cultura, a linguagem poética e uma variedade de possibilidades” ao encontro de cada página.

Nas imagens a seguir temos um momento de leitura mediada pela professora com o uso do livro “Eu sou assim e vou te mostrar”, nesta cena já

percebemos uma aproximação/contato maior das crianças com os livros. Elas se aproximam do livro, para tocá-lo, uma ação constante que as crianças realizam durante a contação de histórias, na maioria motivadas pela sua curiosidade.

Imagem 28 e 29: Mediação com o livro “Eu sou assim”



FONTE: Acervo da autora (2023)

Um dos aspectos que chamou a atenção das crianças para a livro foi o fato de poder ver seu reflexo no espelho, e, ao mesmo tempo, poder fazer parte do livro lhes causava euforia. De acordo com Rizzoli (2005) ao ouvir histórias, as crianças, desde bebês, inserem-se em situações nas quais a curiosidade e a fantasia são estimuladas.

Ao se verem refletidas no espelho, as crianças vivenciaram percepções e sensações da sua imagem, que, em conjunto com a mediação da professora, ganham força nas seguintes perguntas direcionadas às crianças: *que linda/o você, né? Como você é?* Ao responder às perguntas da professora, as crianças faziam movimentos com as mãos em direção ao rosto, nariz, olhos e cabelo, que são bastante comuns nessa fase, especialmente quando incentivadas pelos adultos.

Nesse universo de possibilidades que a literatura pode proporcionar à criança é fundamental o papel do/a professor/a e/ou coordenação quanto a escolha/seleção destes livros, “quanto mais riqueza de diversidade literária e ilustrativa transcorrendo as páginas, maior será a quantidade e a qualidade das experiências das crianças” (Souza, 2018, p. 3). Experiências estas captadas pela

corporeidade, gestos, expressões, emoções das crianças discorridas nas páginas seguintes.

4.4 A RELAÇÃO DAS CRIANÇAS, DESDE BEBÊS COM OS LIVROS

Mesmo antes de saber ler, as crianças, desde bebês já podem ter contato com os livros, pois se atentam para as ilustrações, palavras que rimam, o som, cores, a voz entre outros aspectos, o que revela uma ação reflexiva sobre o que é ler na concepção da criança e essa íntima relação que estabelecem com os livros quando são capturadas por eles. Segundo Cyntia Giroto (2015, p. 45):

a criança forma a imagem dela como leitora mirim em fase “embrionária”, que depende de como ela é tratada, de como se sente nas situações em que vive em meio aos livros, de como a aproximamos das atividades literárias daquilo que permitimos e não permitimos a ela fazer com os livros de literatura infantil como selecionamos os materiais e a elas ofertamos e mediamos.

Para que esta relação ocorra, é necessário que a criança esteja confortável, interagindo com livros que sejam do seu interesse, que sejam vistos como atores sociais por intermédio das relações que estabelecem com o mundo à sua volta.

Em acordo com a professora regente da sala, dada a exígua quantidade de livros que abordam a temática étnico-racial, foi acordado que escolheria um dia para que eu levasse livros para as crianças.

Chegado o dia, disponibilizei os livros, colocando-os onde as crianças já costumavam ficar e dentro do campo de visão delas, pois não havia um “cantinho da leitura”, sua própria nomenclatura já remete a um lugar de aconchego que provoca a atenção das crianças. Segundo as autoras Bulcão e Ribeiro (2014, p. 3), “o cantinho de leitura é um espaço, na sala, utilizado para incentivar nas crianças a prática da leitura. Nele, as crianças terão de pronto acesso à leitura diversas do conhecimento humano”.

Os livros selecionados compunham parte de uma coleção de Sonia Rosa com as ilustrações de Luna. As ilustrações tridimensionais, todas feitas com massinhas de modelar, trazem imagens que coadunam para uma representação positiva dos /as personagens.

As obras da autora são marcadas pelo protagonismo de personagens negros, além de se dedicar aos estudos e trabalhos voltados ao letramento racial e à literatura, em especial à literatura afro-brasileira. A autora cunha o conceito denominado “literatura negro-afetiva”, como destaca Sonia Rosa (2022) surge a partir da necessidade de utilizar uma nomenclatura para designar sua produção literária: narrativas protagonizadas por personagens negros com narrativas atravessadas por muito amor e afeto, característica principais de suas obras.

A escolha por essa coleção baseia-se também nos aspectos de uma configuração própria de livros para crianças, segundo o catálogo Literatura na Infância: imagens e palavras do Ministério de Educação e Educação básica:

livros bem coloridos; menor quantidade de texto nas páginas, cujas ilustrações, também na maior parte das vezes coloridas, costumam ocupar a maior parte. Quanto aos temas, também são bem variados, principalmente hoje em dia: desde aqueles que retratam coisas próximas das crianças (Brasil, 2008, p. 37).

Os livros selecionados retratam vivências do cotidiano das crianças desde bebês. Nessa coleção estavam três livros: “É aniversário do Bernardo” (2015), o livro inicia narrando que a casa acordou feliz, pois era o dia do aniversário do Bernardo. Todos foram convidados, havia muitos amigos, doces, cata-vento e carrinho, para comemorar o dia especial.

O livro “Como é bonito o pé do Igor” (2008) conta a história de um recém-nascido chamado Igor, que nasceu para dar alergia à sua família, e com os pés mais lindos do mundo. Todas as pessoas que o viam falavam “como é bonito o pé do Igor”.

O livro “Cadê Clarisse?” (2004) narra a história de uma bebê muito esperta e alegre em vivências comuns de sua idade. Ela engatinha pela casa toda, mexendo, remexendo e fazendo suas descobertas. Clarisse se empolga, sendo surpreendida toda vez que esculta a seguinte frase: cadê Clarisse?” Todos esses livros trazem como personagens crianças/bebês negros.

As autoras Dias, Pereira e Rosa (2022) destacam serem obras repletas de afeto e amor, que enfatizam a humanidade dos personagens negros, mediante enredos variados. Além de valorizar a diversidade étnico-racial e garantir a representação das crianças negras, proporcionam às demais a chance de reconhecer a diferença positivamente, aprendendo a valorizá-la e a respeitá-la.

As crianças, ao estarem diante dos livros, esboçavam euforia, interesse e encantamento pelos livros apresentados. Para algumas crianças, parecia ser a primeira vez que viam um bebê no livro, expressa na imagem a seguir:

Imagem 30: Samuel com o livro “Como é bonito o pé do Igor”



FONTE: Acervo da autora,2023

Nessa imagem, Samuel se dirigia a mim a cada página do livro com olhos brilhantes e cheio de entusiasmo, percorria demoradamente seus dedos sobre as imagens, parecia que nunca tinha folheado um livro dessa natureza, com personagens negros, cabelos crespos e/ou cacheados. O comportamento de Samuel demonstra surpresa em suas expressões faciais e corporais. Ao observar as imagens em cada página, Samuel me convida para perto, demonstrando uma relação de confiança que estava se construindo e o quanto ele estava à vontade.

Nas imagens a seguir temos Agatha (imagem 31) que percorre toda a página do livro com autonomia e curiosidade. É possível que ela tenha trazido à lembrança momentos como este em família, pois ao vivenciar a cena, seus gestos corporais e faciais reverberam em um momento de felicidade e em palavra “é *bebê Agatha*”.

Nicolly, (imagem 32) com muita atenção, “lê” a relação de afeto entre mãe e bebê expressa na página do livro e solta um sorriso discreto ao comunicar que os cabelos do personagem são semelhantes aos seus. Para Marcela Pinto (2018), torna-se significativo para as crianças, desde bebês, o fato de poderem “ler” as imagens, identificando e nomeando personagens associados com sua realidade, expressando-se com gestos e expressões faciais.

Imagem 31 e 32: Agatha e Nicolly

FONTE: Acervo da autora (2023)

Nas oportunidades que as crianças tiveram de manusear os livros com personagens negros, foram estabelecidas relações de descoberta, encantamento e surpresa. Quanto mais os elementos expressos nas ilustrações se aproximavam de suas vivências e aspectos fenóticos, maior era sua interação. As crianças negras (pardas) ficavam por um tempo maior em contato com o livro quando havia aspectos mais próximos às suas características.

Temos um entendimento de que um sentido de pertencimento sobrevinha sobre as crianças ao percorrer as páginas do livro, demonstrando prazer na aproximação com essa literatura ao manuseá-la. Sara Pereira (2019) em sua pesquisa de mestrado destaca que uma das crianças negras participante da sua pesquisa ao observar a imagem da personagem do livro “Bruna e a galinha de Angola” “reconheceu imediatamente a beleza da menina negra, identificando-se de forma positiva com a personagem” (2019, p.107).

Para Maria Dalvi (2013, p.127), “o prazer proporcionado pela leitura” contribui para que se reconheçam e sejam reconhecidas como pertencentes a um grupo [...] fomentando experiências comuns, embora singulares”. As crianças brancas, ao verem as imagens com personagens negros, apreciaram, mas sua relação com as imagens foi diferente, se voltando mais para suas vivências enquanto criança.

Nas imagens (33 e 34), as crianças traduziam as ilustrações e contavam a história ao seu modo para seu colega.

Imagem 33 e 34: As crianças com os livros



FONTE: Acervo da autora (2023)

O contato das crianças com os livros foi um dos momentos em que elas mais interagiram entre si, no qual as crianças paravam para observar com atenção o que o outro estava falando com relação ao livro, exercendo também seu processo de escuta e atenção. Trocavam frases à sua maneira, ainda pouco construídas. Tais aspectos já revelam a suma importância de selecionar livros com qualidade: narrativa, material e imagética, apontado por Lajolo e Zilberman (2007, p.12), como o elemento que reforça a história e convida as crianças”.

Sonia Rosa (2022) enfatiza a importância da presença de livros de literatura de qualidade como elementos potencializadores, além de compreender que os livros infantis com temáticas africanas afro-brasileiras contribuem para o letramento racial.

Esse momento de socialização entre seus pares, nos revela por meio das expressões que faziam e sua animação em acionar a outra criança, até mesmo a pesquisadora para ver as ilustrações, que eram apontadas por eles/elas o que lhes chamou a atenção: o pé do Igor, o bebê e os cabelos crespos/cacheados dos/as personagens.

De acordo com Nilma Gomes (2003, p.174), “o cabelo pode ser um dos caminhos para a compreensão da identidade negra em nossa sociedade, pode ser

também um importante aspecto do trabalho com a questão racial na escola que passa despercebido pelos educadores/as”.

O ponto levantado por Gomes (2003) é passível de reflexões, o próprio educar que perpassa e embasa o contexto educacional da creche traz implícito a noção de relacionamento afetivo com o corpo das crianças, desde bebês, em diferentes contextos, ao tocar nas crianças, no trocar da fralda, dar banhos, tecer diálogos.

O que as crianças ouvem ou percebem de seus professores/as ao terem seus cabelos tocados? Santos e Vasconcelos (2021) fazem este questionamento e mais, “quais os posicionamentos políticos e estéticos fundamentam este toque”?

Tendo em vista que as crianças no contexto da creche estão sempre sendo acionadas pelas professoras para arrumar sua roupa, alinhar seus cabelos, mas quando esse toque é estabelecido como afetivo? Em sala, foram proferidas pelas professoras frases como: “*que cabelo assanhado*”, “*vou passar um pouco de água para alinhar*” ao passo que denota um cuidado com a aparência estética da criança, mas se distancia de uma ação afetiva estabelecida com a criança.

Assim como as frases: “*Que cabelo lindo! Queria ter o cabelo [liso] igual à fulana*”, passando a mão nos cabelos da criança. Essa ação de acarinhamento ou paparicação, como Fabiana Oliveira (2004) nomeia, estabelece uma relação de carinho e um posicionamento acerca do que é tido como belo pela sociedade. As Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais afirmam que:

Desde o nascimento, as condições materiais e afetivas de cuidados são marcantes para o desenvolvimento saudável da criança. É com o outro, pelos gestos, pelas palavras, pelos toques e olhares que a criança construirá sua identidade e poderá reapresentar o mundo, atribuindo significado a tudo que as cercam. Seus conceitos e valores sobre a vida, o belo, o bom, o mal, o feio, entre outras coisas, começam a se constituir nesse período (Brasil, 2006, p.30).

As referências utilizadas, a escolha dos materiais, a seleção de um livro, a organização do espaço, os elogios tecidos a criança dizem muito sobre a prática pedagógica desenvolvida por professores/a e a instituição, que requer assumir um comportamento ético e político acerca do seu papel social por interferir diretamente no desenvolvimento da criança.

Conforme as crianças eram expostas aos livros e estabeleciam um contato, exploravam, sentados, em pé, seguravam de diferentes formas, e apontavam para imagens em sua maioria com entusiasmo. Ao possibilitar e assegurar esse acesso íntimo das crianças com os livros, possibilita à criança, desde bebê, ter experiências múltiplas. Segundo Fernanda Gonçalves (2019), este objeto precisa compor suas vidas, seus enredos e brincadeiras. A autora ainda disserta que:

O lugar do livro literário não é dentro das bibliotecas, tão pouco trancafiado em armários. Também não é somente nas mãos das(dos) professoras(es). O lugar do livro literário dentro das creches e pré-escolas é em qualquer lugar que as crianças tenham acesso, onde elas possam manuseá-lo e com eles brincar (Gonçalves, 2019, p. 54).

Nesse contexto específico de pesquisa, as oportunidades de as crianças interagirem com os livros ainda são poucas. Os livros dispostos na sala de multimeios são dificilmente utilizados pelas professoras, pois, segundo seus relatos, “*não está adequado para sua faixa etária*”. Foi possível identificar que as relações dos bebês com livros acontecem inteiramente pela mediação das professoras que apresentam os livros e contam as histórias, mas não promovem a interação direta das crianças com esse artefato cultural.

Mesmo no contexto escasso de livros infantis e com a temática da cultura africana e afro-brasileira na creche foram percebidos três aspectos para os quais as crianças se atentaram: sua interação era maior quando retratam histórias do seu cotidiano; quando trazem livros com personagens mais próximos de seus fenótipos; apresentam imagens maiores, mais coloridas e ilustrativas o que possibilitou maior interações das crianças com os seus pares. Foram consideradas as possibilidades comunicativas, como o olhar, expressões, emoções, as tentativas de aproximação e o interesse pelo livro.

Estes se constituem como elementos balizadores e não definidores para nos ajudar a pensar/compreender as formas como os bebês estabelecem suas relações com os livros e a que ponto essa relação emerge sobre elas, somando ao processo de constituição de suas identidades raciais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto pesquisadora de uma realidade na qual há poucas respostas para muitas perguntas, além do desafio encontrado ao iniciar uma pesquisa com crianças de 0 a 3 anos, o que implica repensar nossa concepção e reconhecer suas experiências e torná-la visíveis, é o que o estudo apresentado visou compreender como as crianças constroem sentidos nas interações com os livros de literatura infantil de temática africana e afro-brasileira e como esta pode contribuir para a constituição de sua identidade.

O estudo observou que as crianças produzem suas ações e relações com os livros no momento em que são lhes dadas as oportunidades de ter acesso, assim como qualquer outro objeto. Entretanto, os livros permitiram que, para além das ações com esse objeto-livro, elas tivessem relações com os demais colegas a partir dele.

Esse ponto também nos fez pensar no valor simbólico do livro, apesar de as crianças estabelecerem suas relações com outros objetos, pois, no contexto estudado, o livro é mais restrito a elas do que os outros objetos, que lhes são dados sem restrições/receios.

A pesquisa revelou as diversas formas da criança se relacionar com os livros, distante dos discursos muitas vezes dito pela falta de compreensão e concepção em torno das crianças, desde bebês, de que irão rasgar, concepção distante do que os estudos sociológicos da infância vêm buscando afirmar a respeito das crianças e suas infâncias.

Os livros são importantes no âmbito da creche e podem ter poder revolucionário/transformador, principalmente quando contemplarem todos os sujeitos, narrando histórias dignas que as crianças possam ouvir/apreciar para mobilizar suas forças criativas, reconhecendo-as como sujeitos de suas relações que passam a constituir suas identidades com referências positivas.

No processo de construção da dissertação e realização da pesquisa, foi primordial desfazer-se de falas que nada contemplam as crianças, reconhecendo que o bebê estabelece relações com os livros à sua maneira. Podemos apresentá-lo como um dos artefatos que traz a possibilidade de as crianças constituírem suas identidades e construir visões positivas e livres de discursos que operam para a hierarquia racial.

Ficou evidente na pesquisa a ínfima quantidade de livros que contemplem esse segmento da educação no que diz respeito à literatura de temática africana e afro-brasileira. Pensar nas crianças e suas relações com os livros de literatura é pensar em um futuro com a responsabilidade de menos espaço para a opressão das diferenças (Filho, 2009). Tendo em vista que os livros que estão acessíveis, como já mencionados, são os livros clássicos intitulados no campo de pesquisa, como os normativos que não representam a diversidade dos grupos étnicos que compõe a sociedade brasileira.

O objetivo específico de inventariar o acervo literário da creche trouxe como resultado a identificação de um acervo estruturado na normatividade branca e relativamente pobre em literatura infantil de temática africana e afro-brasileira, num contexto de maioria da população do estado e de crianças da creche negras (pretas e pardas).

Por outro lado, observamos no acervo livros de temática afro-brasileira, de excelente qualidade literária e gráfica, que foram distribuídos pelos programas do governo federal. Como analisamos, a literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira se faz presente na creche e com qualidade literária significativa se comparado ao grande volume de livros que não apresentam qualidade e, na maior parte, não contemplam as vivências e singularidades das crianças negras, ribeirinhas, quilombolas e indígenas da Amazônia amapaense. Em sua maioria, os livros apresentam personagens, enredos, tramas, ilustrações que se distanciam das crianças amapaenses e se inserem na discursividade normativa branca e eurocêntrica.

O resultado que observamos em uma creche que deveria ser de referência na cidade de Macapá é de um acervo que reproduz a normatividade branca e demais normas sociais, com algumas quebras possibilitadas pela indução de programas federais de distribuição de livros de literatura infantil.

Voltando ao ponto das práticas literárias desenvolvidas com as crianças na creche, revela-se um caminho importante para evidenciar que as crianças da creche se relacionam com os livros, sendo sujeitas ativas. No entanto, não recebe o mesmo tratamento do conjunto da etapa quando se refere ao acesso à literatura, tendo em vista que o papel social da creche, como declaram os documentos educacionais, é que a educação deve garantir seu pleno desenvolvimento. Direito que precisaria ser assegurado a todos/as/es e, na realidade observada, foi restrito.

No decorrer desta pesquisa, levantei vários questionamentos, principalmente se na Educação Infantil todas as identidades estão sendo contempladas, quando falamos de literatura para o público infantil. Foi possível identificar como a instituição se relaciona com os objetos livros e estes dialogam com as relações étnico-raciais.

Nesta pesquisa nos propomos em parte suprir uma lacuna no campo de pesquisa brasileiro, portanto, essa dissertação não dá conta de responder uma realidade complexa, sua especificidade e demanda, que revela também a insuficiência de pesquisadores/as que atuam nesse contexto de pesquisa no norte do Brasil, especialmente no estado do Amapá.

Outra questão que percorre esse trabalho é a importância de se reconhecer o seguimento 0-3, em específico o bebê, a sua potência de estabelecer relações com os livros e uma literatura que acolham e contemplem suas subjetividades, muitas vezes ignoradas nas creches e/ ou Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI).

Fato que reflete na insuficiência de livros para essa faixa-etária, mesmo que saibamos que a quantidade de livros produzidos para esse segmento é muito menor se comparada às crianças de 4 e 5 anos. O que exige que os livros existentes precisem ser adaptados para contemplar em parte os bebês, pois acreditamos que embora possam mudar sua narrativa quando mediado por professores é a ação espontânea da criança ao acessar as imagens e a materialidade do livro que dirá se irá atender ou não sua necessidade.

As práticas literárias pedagógicas observadas foram construídas a partir de projetos e ocorreram exclusivamente pela mediação das professoras. Sem negar a importância e possibilidade ofertadas pelas mediações, o acesso das crianças diretamente aos livros foi negado e muito limitado.

O objetivo específico de verificar se/e como a literatura infantil de temática africana e afro-brasileira é trabalhada no ambiente da creche obteve como resposta que ocorre exclusivamente por leituras mediadas pelas professoras. Em diferentes momentos de observação das mediações, captamos o interesse e a aproximação das crianças aos livros. Mas as crianças, sem acesso a manusear ou tocar os livros que, ao final das mediações, eram guardados pelas professoras. As crianças, motivadas pela contação de histórias, aproximavam-se do livro para tocá-lo, sem, no entanto, a possibilidade de realizá-lo.

O principal argumento apresentado pelas professoras para a ausência de acesso aos livros foi que as crianças pequenas iriam estragá-los e os acervos não seriam suficientes. Este argumento foi contraposto pelo processo realizado de acesso aos livros pelas crianças. Nas atividades de relações das crianças com os livros levados por esta pesquisadora à creche, não ocasionaram nenhum dano a estes. As crianças tiveram comportamentos de aprendizagem de manuseio de livros, mas não ocorreu nenhum episódio de danos aos livros.

Minha estada em campo, as observações, entrevistas, conversas com professoras, permitiu conhecer a realidade da creche, como essa instituição se organiza para cumprir seu papel social. Embora já dito em outras pesquisas, a creche ainda é um segmento da etapa da Educação Infantil pouco contemplado, principalmente no que diz respeito às políticas de aquisição de livros para bebês e seu acesso, uso e interpretação de seus discursos.

As práticas pedagógicas foram também reveladoras da relação das crianças estabelecida na creche com os livros. Importante apontar para o equívoco materializado na ausência das possibilidades de acesso das crianças aos livros e do tratamento dado a estes, distante do cotidiano das crianças e inseridos em momentos específicos. Os livros saíram das caixas em momentos particulares.

Outras questões se relacionam com as políticas de aquisição e distribuição dos livros. Primeiro a necessidade de maior distribuição dos acervos pelos programas de livros para as creches, pois, mesmo com as limitações dos acervos comprados e distribuídos por PNBE e PNLD literário (Débora Araujo, 2015; Tatiana Bernardes, 2018; Maria Splenger e Eliane Debus, 2019; Paulo SILVA e Catarina Moro, 2022) seus acervos foram a fonte de obras de literatura infantil de temática afro-brasileira na creche estudada.

Segundo a necessidade de ampliar os acervos do PNBE literário o conjunto de obras de literatura infantil focadas na diversidade, pois minimamente estas obras foram as que apresentaram um contraponto a acervos compostos especialmente por livros baratos, pobres nas narrativas e diversos demais aspectos literários, que tendem a ser maioria nos acervos (Rita Moser Alcaraz, 2018, Paulo Silva e Rita Moser Alcaraz, 2021).

Para ter dados sobre o objetivo específico de analisar as ações e relações estabelecidas pelas crianças com os livros de literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira e, em acordo com a professora regente, foi definido

uma data para eu levar livros para colocar à disposição para as crianças utilizarem livremente.

A relação das crianças com os livros de literatura infantil de temática africana e afro-brasileira apresentou como aspectos mais marcantes expressões de interesse e entusiasmo, com comportamentos demonstrados por expressões verbais, faciais e corporais. O acesso a narrativas literárias voltadas à valorização da cultura africana e afro-brasileira teve como resultado comportamentos de identificação das crianças com as narrativas viso-textuais (ilustrações e textos) observadas nos livros.

O manuseio de livros com personagens negras provocou nas crianças relações de descoberta, encantamento e surpresa. A interação com os livros e ilustrações de personagens negras bebês obteve muito interesse por aspectos fenotípicos particulares, cor dos bebês, cabelos crespos/cacheados, o pé da personagem Igor. A interação com elementos expressos nas ilustrações que se aproximavam de suas vivências ampliou o interesse e a interação pelas crianças.

O objetivo geral de investigar como os bebês constroem sentidos na interação com livros de literatura infantil de temática africana e afro-brasileira foi analisado pela prática pedagógica de leitura mediada por professoras e por estratégia da pesquisa de manuseio de livros. Em ambas as práticas pedagógicas, a reação das crianças foi muito positiva. A pesquisa apresenta um conjunto de dados que afirma as possibilidades de construção de identidade positiva e sentido de pertencimento por crianças negras via letramento literário.

Os dados reforçam os achados de Sara Pereira (2019) que apresentaram o acesso a obras de literatura infantil de temática afro-brasileira e africana por crianças de 3 e 4 anos como contribuidores para a construção de identidade positiva por crianças negras e impacto no pertencimento e valorização identitária das crianças.

A ideia, portanto, de acesso a conteúdo de temática étnico-racial por via de letramento literário crítico racial (Paulo Silva e Rita Alcaraz, 2022), tem ancoradouro nos dados da pesquisa. Assim como a necessidade de ter instrumentos bem elaborados de análise da qualidade de ilustrações de livros de literatura infantil de temática africana e afro-brasileira, conforme desenvolvido por Mariana Souza (2021) e Mariana Souza e Cleidiane Gomes, 2024.

Isso implica também dizer que as posturas e comportamentos que aderem o discurso de que não há necessidade de trabalhar a temática étnico-racial na creche afeta a efetiva implementação da lei n. 10.369/03, tendo em vista que as crianças de 2 e 3 anos desta pesquisa estão no processo de constituição de sua identidade e de fazer diferenciações e demonstrar preferências por determinados objetos, e aspectos fenótipos como os cabelos. Aos 4 e 6 estabelecem diferenças raciais, apresentam percepção acerca dos grupos raciais, como revelado nas pesquisas de Cristina Teodoro (2011) e Arleandra Amaral (2013).

É crucial apresentar referências sobre todos os grupos étnico-raciais e respeitá-los desde a infância, para que não se surpreenda ou cause surpresa ao ver personagens negros em livros, filmes e desenhos, como demonstrado no estudo apresentado por Flávia Silva (2020). A criança de seis anos questionou o motivo pelo qual todos os personagens do desenho são negros. A autora então faz os seguintes questionamentos:

o que justificaria seu estranhamento? O que teria deixado perplexa uma menina branca, loira e de olhos azuis, ao deparar-se com personagens negros/as em um desenho animado? Naquele momento a menina branca estranhou o fato de não se ver representada como é usualmente? Isso indica que as crianças constroem uma percepção racial de si e dos seus pares (Silva, 2020, p.68).

O acesso às narrativas que contemplem essa diversidade amapaense constituída por uma forte presença negra, além da indígena, quilombola e ribeirinha, para também educar para a educação das relações étnico-raciais que acreditamos estar para além de elementos imagéticos dispostos na creche, implica posturas e comportamento acerca dos diferentes grupos étnico-raciais.

As instituições como parte fundamental nesse processo, têm o dever de garantir os direitos, acolher as necessidades das crianças e assegurá-las mediante ações educativas, inclusivas e comprometidas com a igualdade, a fim de promover uma educação de qualidade para todos/as/es as crianças nos territórios brasileiros, sejam negros/as ou não negro/as, levando muito a sério as especificidades de cada criança, sua faixa etária e grupo social.

Nessa conjuntura, este estudo se ancorou no marco legal da lei 10.639/03, a qual é mais que a inserção do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira

das creches às universidades. É uma ferramenta de luta, é combater na prática o racismo e caminhar para uma sociedade mais justa e equânime.

6 REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. In: BENTO, Maria Aparecida S. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012, p. 47-64.

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Chimamanda Ngozi Adichie; tradução :Júlia Romeu .1º ed. São Paulo. Companhia das Letras, 2019.

ALCARAZ, Rita de Cassia Moser. **Políticas de leitura para a infância no município de Curitiba: o livro como direito à promoção da igualdade racial**. 2018. 226f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/58584>

ALVES, Márcia. Do direito à literatura infantil. **As crianças e os livros: reflexões sobre a literatura na primeira infância**. Orgs. Érica Lima, Fabíola Farias, Raquel Lopes. Belo Horizonte: Fundação Municipal de cultura, 2017

AMADO, Janaina. **Zumbi o menino que nasceu e morreu livre**/Janaina Amado: Ilustrações de Gilberto Tomé. _ São Paulo: Formato Editorial, 2012.

AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em Educação**. Imprensa da Universidade de Coimbra. 2014.

AMAPÁ. **Lei n. 1.521, de 29 de novembro de 2010**. Publicada no Diário Oficial do Estado nº. 4869, de 12/11/2010. Declara o dia 16 de junho, Dia Estadual do Marabaixo Amapaense, como data comemorativa no âmbito do Estado do Amapá e dá outras providências.

AMAPA, **Plano Estadual do livro, leitura, literatura e bibliotecas do amapá (PELLLB)**, 2018.

AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. **A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na educação infantil/** Arleandra Cristina Talin do Amaral – Curitiba, 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. <https://hdl.handle.net/1884/37002>

ARAÚJO, Débora Cristina. **Relações raciais, discurso e literatura infanto-juvenil.** Dissertação (Mestrado em Educação) UFPR, 2010. Disponível em http://www.ppge.ufpr.br/teses/M10_araujo.pdf

ARAÚJO, Débora Cristina de. **Relações étnico-raciais na Literatura Infantil e Juvenil:** a produção acadêmica stricto sensu de 2003 a 2015. Relatório Final de Estágio Pós-Doutoral. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, 2017.

ARAÚJO, Debora Oyayomi Cristina de; SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. Diversidade étnico-racial e a produção literária infantil: análise de resultados. *In:* Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade:** aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012, p. 194-220.

BELÉM, Valéria. **O cabelo de Lelê.** São Paulo : IBP,2012

BENTO, Maria, Aparecida Silva (org.) **Educação infantil, igualdade racial e diversidade:** aspectos políticos, jurídicos, conceituais / Maria Aparecida Silva Bento, organizadora. -- São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

BERNARDES, Tatiana V. M. (2018). A literatura de temática africana e afro-brasileira nos acervos do Programa Nacional Biblioteca da escola (PNBE) para Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/198374>

BIAZETTO, Cristina. As cores na ilustração do livro infantil. **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil:** com a palavra o ilustrador / organizado por Ieda de Oliveira, São Paulo, 2008.

BICUDO, Virgínia Leone. Atitudes dos Alunos dos Grupos Escolares em relação com a Cor dos seus Colegas. *In:* BASTIDE, Roger; FERNANDES,

Florestan. **Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo**. São Paulo: Anhembi, 1955.

BONDIOLI, Ana.; SAVIO, Donatella. Brincadeira e avaliação formativa da criança: a SVALS. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77696, 2021.

BRASIL, **PNBE na escola**: literatura fora da caixa / Ministério da Educação; elaborada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

BRASIL.(2012). **Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012**. Brasília: Conselho Nacional de Saúde.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006. 45 p.: il

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer 02/2007 quanto à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. 2007

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. / **Parâmetros Nacionais de qualidade para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretária de educação básica – Brasília. 2006

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

BRASIL, Ministério da Educação. **Literatura na Infância**: imagens e palavras Acervos do PNBE/2008 para a Educação Infantil. 2008.

BRASIL. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Brasília: SECAD; SEPPIR, jun. 2009.

BRITO, Ângela do Céu Ubaiara. MARQUES, Maria Carolina Henrique. Culturas infantis na amazônia amapaense: o brincar das crianças e os saberes culturais **Humanidades e Inovação** v.8, n.68. 2021

CAMPOS, Maria Malta Campos. **Creches e Pré-escolas no Brasil.** Maria Malta Campos, Fulvia Rosemberg, Isabel M. Ferreira. – 2 ed. – São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1995.

CANTO, Fernando. **Fortaleza de São José de Macapá:** vertentes discursivas e as cartas dos construtores / Fernando Canto. — Brasília: Senado Federal, 2021.

CARVALHO, Marília. Quem é negro, quem é branco. desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Rev. Bras. Educ.** 2005

CHAGAS, Luana; FRANÇA, Dalila Xavier de. Racismo, preconceitos e trajetórias escolares de crianças negras e brancas: A realidade de Sergipe. **Anais:** relatório disponível pelo IV Colóquio Internacional educação e Contemporaneidade. 2010

CARDOSO, Elisangela Barbosa. Em defesa da Pátria: Proteção social Infância e Maternidade no estado novo. **Revista Brasileira de História & Ciências sociais.** 2012.

CARDOSO Lourenço. Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. **Rev. latinoam. cienc.soc.niñez** juv 8, 2010

CAVALLEIRO, Eliane. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar:** Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) São Paulo, 1998.

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

COELHO, Ronaldo Simões. **Rapunzel e o Quibungo.** / Adaptação Ronaldo Simoes Coelho e Cristina Agostinho; Ilustração Walter Lara- Belo Horizonte: mazza Edições ,2012.

COLOMER, Tereza. **Andar entre livros:** a leitura literária na escola. São Paulo Global, 2017.

CORSARO, William. **O estudo sociológico da infância.** In: CORSARO, William. Sociologia da Infância. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 13-72.

CORSARO, Willian. **Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares**. In: MÜLLER, Fernanda & CARVALHO, Ana Maria Almeida (ed.). Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças: Diálogos com William Corsaro (p. 31–50). São Paulo: Cortez. 2009.

COUTINHO, Angela Maria Scalabrin. Consentimento e assentimento. Associação nacional de pós-graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação**: Subsídios. Rio de Janeiro:ANPED,2019.133 p.; v.1.

COUTINHO, Angela Maria Scalabrin. **As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação**, Florianópolis SC. 2002 Dissertação (Mestrado) – Universidade federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

COUTINHO, Angela Scalabrin. Os novos estudos sociais da infância e a pesquisa com crianças bem pequenas. In: **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 1, set./dez. 2016, p. 762-773.

CUNHA, Débora, Alfaia da. **Brincadeiras africanas para a educação cultural**/ Débora Alfaia da Cunha. Castanhal, PA: Edição do autor, 2016.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na Educação Básica: propostas, concepções, práticas. **Cadernos de Pesquisa em Educação** - PPGE/UFES, Vitória, v. 19, n. 38, p. 123-140, jul./dez. 2013.

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

DEBUS, Eliane Santana Dias, GONÇALVES Fernanda. Livros-vivos nas mãos de crianças brincantes: muitas histórias para contar. **Horizontes**, v. 36, n. 2, p. 125-132, mai./ago. 2018

DIAS, Rosa Lucimar. Formação de professores para a igualdade racial na educação infantil. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais / Maria Aparecida Silva Bento, organizadora. -São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

DIAS, Rosa Lucimar; PEREIRA, Sara Silva da; ROSA, Sonia. De encantos e afetos: a literatura negroafetiva da escritora Sonia Rosa. Sonia Regina Rosa de Oliveira Dias de Jesus. **Revista Trama** Volume 18. Número 43. Ano 2022.

DIAS, Rosa Lucimar. **No fio do Horizonte Educadoras da primeira infância e o combate ao racismo**/ Lucimar Rosa Dias; orientadora Denice Barbara Catani. São Paulo.2007. Tese Programa de Pós-graduação em Educação – Faculdade de Educação de São Paulo.

FARIAS, Juliana Eveline dos Santos. **Manejo de açais, riqueza florística e uso tradicional de espécies de várzeas do Estuário Amazônico** // Juliana Eveline dos Santos Farias; orientador Marcelino Carneiro Guedes. – Macapá, 2012.

FERNANDES, Natalia; MARCHI, Rita de Cassia. A participação das crianças nas pesquisas: nuances a partir da etnografia e na investigação participativa. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, 2020.

FILLINGER, Camila. **Euzbia Zanza**. /ilustração Suppa 1° ed. São Paulo: Universo dos livros,2018.

FILHO, José Nicolau Gregorin. Concepção de infância e literatura infantil. **Linha D'Água**, São Paulo, n.22, p.129-136, 2009.

BALMIRO, Celia Abicalil; GALVÃO, Cristiene de Souza Leite. O que faz de um livro um produto infantil. **As crianças e os livros: reflexões sobre a literatura na primeira infância**. Orgs. Érica Lima, Fabíola Farias, Raquel Lopes. Belo Horizonte: Fundação Municipal de cultura, 2017.

GATTI, Bernardete A. Potenciais riscos aos participantes. Associação nacional de pós-graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação: Subsídios**. Rio de Janeiro:ANPED,2019.133p.; v.1.

GIL, Antônio Carlos Gil. **Como elaborar projeto de pesquisa** / antonio carlos Gil. _6. Ed. _ São Paulo: Atlas,2017.

GONÇALVES, Fernanda As palavras e seus deslimites: **A relação dos bebês com os livros na Educação Infantil** / Fernanda Gonçalves; orientadora, Profa. Dra. Eliane Santana Dias Debus, coorientadora, Profa. Dra. Márcia Buss-Simão, 2019. 250 p.

GOMES, Cleidiane Gomes; VIDEIRA, Piedade Videira. Limitações da política educacional antirracista implementada pela Divisão Étnico-Racial da Secretaria Municipal de Educação de Macapá-AP. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, e18432, p. 1-19, 2022.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo [Nilma Lino Gomes]; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as**: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan/jun. 2003.

GOMES, Nilma L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica, **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.1, p. 77-89, jan./abr. 2005

HORN, Maria, G, S. **Sabores Cores Sons aromas**. A organização do espaço na Educação Infantil. Porto Alegre. Artmed,2004.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, pp 41-49, julho/ 2002.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira**: histórias e histórias. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.

LIMA, Heloísa Pires. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In:MUNANGA, K. (org.). Superando o racismo na escola. 3. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2005.

LOPES, Alice Casimiro. **Teorias do currículo** / Alice casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. 1 ed. São paulo : Cortez ,2013.

LUNA, S. V.de. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. São Paulo: Educ, 1997.

MACAPÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação**. Macapá: Semed, 2015.

MARCEDO, Elizabeth. **Currículo e Conhecimento**: aproximações entre educação e ensino. Cadernos de Pesquisa v.42 n.147 p.716-737 set./dez. 2012

MACIEL, alexsara de Souza. **“Conversa amarra preto”**: trajetória histórica da União dos negros do Amapá: 1986- 200/ Alexsara de Souza Maciel. Campinas, SP,2001.

MARCHI, Rita de Cassia. Pesquisa etnográfica com crianças: Participação, voz e ética. **Educação & realidade**, Porto Alegre, v.43, n.2 p. 727-746, abr./jun. 2018.

MACHADO, Ana Maria. **Histórias Africanas Recontadas**/ ilustrações de Laurent. Editora Quiteto.2018

MARQUES, Maria Carolina Henrique. **Culturas infantis e a documentação pedagógica: saberes culturais regionais das crianças da Amazônia amapaense**. / Maria Carolina Henrique Marques; orientadora, Ângela do Céu Ubaiara Brito. – Macapá, 2020. 146 f.

MOREIRA, Maria. Eunice. Câne e cânones: um plural Singular. **Línguas e literatura limites e fronteiras** Letras n. 26, 2003.

MORUZZI Andrea Braga Moruzzi Giovana ALONSO. Bebês e crianças bem pequenas no debate sobre cultura infantil. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro,2020.

MUNANGA, Kabenguele. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. **Estudos avançados**, 2004.

MUNANGA, kabenguele. **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito de marca**: as relações raciais em Itapetininga. Apresentação e edição de Maria Laura Viveiros de Castro Cavalcanti. São Paulo: Edusp,1998.

OLIVEIRA, Fabiana de. **Um estudo sobre a creche o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?** 2004.119 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas Universidade Federal de São Carlos, São Carlos,2004.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. **Negros personagens nas narrativas infantojuvenis brasileiras**: 1979-1989. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado da Bahia, 2003.

OLIVEIRA, Kiusam de. **LINEBEIJU-** Literatura Negro Brasileira do encantamento Infantil e juvenil. Belo Horizonte: Nandyala ,2022.

ONDJAKI. **Ombela, a origem das chuvas** / Ondjaki; ilustrações de Raquel Caiano. 2 ed. Rio de Janeiro, RJ: Pallas Mini,2018.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PATTON, Stacey. Racismo americano. Nos EUA, crianças negras são vistas como ameaças aos brancos. **Brasil 247**, 14 jan. 2015.

PEREIRA, Sara da Silva. **A literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira, com a palavra as crianças**: “eu so peta, tenho cacho, so linda, ó!”. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. <https://hdl.handle.net/1884/65927>

PEREIRA, Sara, da Silva; DIAS Lucimar, Rosa. Entre colos e afetos: a hora e a vez dos bebês na literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira. **Revista da ABPN 2020**, 12, 178-196.

PESTANA, Cristiane Veloso Araujo de. Qual a cor do negro nos livros de literatura infantil. **Atas do IV Simpósio de Literatura Negra Ibero-Americana** [livro eletrônico] / organizador Rodrigo Vasconcelos Machado. -- Curitiba, PR: UFPR-SCHLA, 2019

PERES, Julie Stefane Dorrico. Literatura Indígena e seus Intelectuais no Brasil: da autoafirmação e da autoexpressão como minoria à resistência e à luta político-culturais. **Revista de estudos e pesquisas sobre as américas**, vol.11 n. 3, 2017.

PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia**. Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral Contribuições do Legado Africano para a Implementação da Lei 10.639/03. – Fortaleza: EdUECE,2015.

Projeto Político pedagógico . Macapá- Ap 2015. Creche Municipal de Macapá. Documento obtido na creche.

PINTO, Marcela Lais Allgayer. Interação de bebês com livros literários/ Marcela Lais Allgayer. 2018 Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Caxias do Sul.

Q VORTUP, Jens A tentação a diversidade e seus riscos **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1121-1136, out.-dez. 2010

RABELLO De Castro, Lucia. Teorizar sobre a infância desde uma perspectiva descolonial. In: Rabello de Castro, Lucia (org.) **Infâncias do sul global: experiências, pesquisa e teoria desde a Argentina e o Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2021.

REYS, Yolanda. **A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância** / Yolanda Reys. – 1. ed – São Paulo: Global,2010.

ROCHA, Flávia Rodrigues Lima da. **Práticas pedagógicas em educação das relações étnico-raciais em escolas do estado do Acre** / Flávia Rodrigues Lima da Rocha. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, 2022. <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/80753?show=full>

ROCHA, Rosa Margarida Carvalho de. Relações étnico-raciais, currículo e práticas pedagógicas emancipatórias nos anos iniciais do Ensino fundamental. **Congresso de Pesquisadores Negros**, 2018.

RODRIGUES, Ana Julia Lucht. **Materialidade(s) e os bebês: um estudo sobre suas ações e a construção do espaço da creche** / Ana Julia Lucht Rodrigues. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020. <https://hdl.handle.net/1884/69901>

RODRIGUES, Efigênia. das Neves. B.; CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão; FOSTER, Eugenia. da Luz. O desafio de qualificar professores para a diversidade: a realidade do estado do Amapá. **Revista Relegens Thréskeia**, [S.l.], v.7, n. 2, p. 116-135, jan. 2019.

ROSEMBERG, Fulvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais** / Maria Aparecida Silva Bento, organizadora. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

ROSEMBERG, Fúlvia. Criança pequena e desigualdade social no Brasil. In: Freitas, Marcos Cezar de. **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006

ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche -1984. In: ROSEMBERG, Fúlvia. **Creche**. São Paulo: Cortez, 1989.

ROSA, Sonia. **Como é bonito o pé do Igor** / Sonia Rosa; ilustradora Luna. -1. ed.- São Paulo: editora DCL,2008.

_____. **É o Aniversario de Bernardo** /Sonia Rosa; Ilustrações Luna. São: Paulo: editora DCL,2015.

_____. **Cadê Clarisse?** /Sonia Rosa; ilustradora Luna. -1. ed.-São Paulo: editora DCL,2004.

ROSA, Sonia. **Literatura infantil afrocentrada e letramento racial**: uma narrativa autobiográfica /Sonia Rosa. -São Paulo: Jandaíra,2022.

ROSEMBERG, Fúlvia. Teoria de Gênero e Subordinação de Idade: Um Ensaio. **Proposições**. Campinas, São Paulo, v. 7, n 3, p. 17-23, nov. 1996.

SANTOS, Anderson. Oramisio.; OLIVEIRA, Camila. Resende.; PEREIRA, Silvania. Santos. Literatura na educação infantil: práticas pedagógicas na formação da criança leitora. **Cadernos da Fucamp**, v.21, n.53, p.100-113/2022.

SANTOS, Aretusa. Educação das relações étnico-raciais: espaço ambiente em foco/ Aretusa Santos .2018.236f. Tese (Doutorado).

SANTOS, Cyntia Kelsiane Rocha dos; MOREIRA, Paula Renata Melo. **Literatura para a infância, materialidade e tradição notas sobre a formação leitora nas obras de Horácio Dídimo**. In: OLIVEIRA, Cintia Kelly Barroso; SILVA, Fernanda Maria Diniz da; LIMA, Francisco Wellington Rodrigues (orgs.). Horácio Dídimo em estudo. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2018.

SANTOS, Ana Katia Alves dos. **Infância afrodescendente**: epistemologia crítica no ensino fundamental/Ana Kátia Alves dos Santos. – Salvador: EDUFBA, 2006.

SANTOS, Fernando Rodrigues dos. **História do Amapá**. Da autonomia territorial ao fim do janarismo,1943-1970. Macapá Editora Gráfica O dia.1998.

SANTIAGO, Flávio. **Eu quero ser o sol! (re) interpretações das intersecções entre as relações raciais e de gênero nas culturas infantis entre crianças de 0 a 3 anos em creche** / Flávio Santiago. – Campinas, SP. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

SANTOS, Aretusa: **Relações Étnico-raciais na Creche Ubuntu** / Maria Ramos de Vasconcellos – 1. Ed. – Curitiba: Appris, 2021

SARMENTO, Manuel Jacinto. Crianças: educação, culturas e cidadania activa refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 23, p. 17-39, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Sociologia da Infância e a sociedade contemporânea**: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, Romilda T.; GUARANHANI, Marynelma C. Sociologia da infância e a formação dos professores. Curitiba: Editora Champagna, 2013, p. 13-46.

SANTOS, Neusa. Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em Ascensão social/Neusa Santos. Rio de Janeiro: Edições Graal,1983.

SAVIO, Donatella. Brincar, a “voz” resistente da criança. In: BOBBIO, A., BONDIOLI, A. (Org.). **Brincar e infância**. Roma: Carocci, 2019.

SILVA, Carvalho Edina da; ROSA, Prado Rocha, Eli Bruno; PORTELLA, Miguel Luiz; TAVARES Vinicius Marcos; OLIVEIRA, Gomes Megg. Rayara de. (2023). A Base Nacional Comum Curricular como norma regulatória das infâncias. **Revista Brasileira De Estudos Da Homocultura**, 2023.

SILVA JR, Hédio; BENTO. Maria Aparecida; CARVALHO, Sílvia Pereira de. **Educação infantil e práticas promotoras igualdade racial**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CERT: Instituto Avisa Lá – Formação continuada de educadores, 2012.

SILVA, Luciene Costa e. **Meninas negras na literatura infantojuvenil: escritoras negras contam outra história**. 2012. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília (UnB), 2012.

SILVA, Flávia Caroline da. **Educação das relações étnico-raciais na educação infantil : caminhos necessários para uma educação antirracista**. **Revista da associação Brasileira de pesquisadores/as negros/as (ABPN)** v.12 n.33. 2020.

SILVA, Jucimara Gomes da. **Identidade étnico-racial na literatura infantojuvenil: Bruna e a galinha d'angola e Menina bonita do laço de fita**. Monografia (Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

SILVA, Anderson Vicente da; SILVA, Karina Vanderlei da. **Etnografia na educação: contribuições metodológicas na compreensão da realidade educacional**. **REIS**, V. 5 v.2 jul.-dez. Rio Grande, 2021.

SILVA, Wilker Soledade da. **Indicadores de verificação e a educação das relações étnico-raciais: o monitoramento da efetivação da lei de diretrizes e Bases da educação nacional no ensino público do estado do Paraná/ Wilker Soledade da Silva**. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, 2020. <https://hdl.handle.net/1884/69835>

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; MORO, Catarina. **Diversidade étnico racial na literatura infantil brasileira e a política pública para distribuição de livros à etapa da Educação Infantil**. **Pedagogia delle differenze** [online], v. LI, p. 174-193, 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. - Ed., 7º reimpr. – Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
SMOLE, Kátia Stocco (org.); DINIZ, Maria Ignez; CÂNDIDO, Patrícia. **Brincadeiras infantis nas aulas de matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUZA, Gabriela Tavares de. Representatividade Negra na Literatura Infantil: dentro de sala de aula. **Congresso de Pesquisadores Negros**, 2018.

SOUZA, Sephora Santana; LOPES, Tarcília Melo; SANTOS, Fabianne Gomes da Silva. Infância negra: a representação da figura do negro no início da construção de sua identidade. In. **jornada internacional de políticas públicas**, III., São Luiz, 2007.

SOUZA, Mariana Silva. **O Percurso Imagético Literário**: um olhar para as ilustrações na literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira. 121 f. Dissertação – Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2021. <https://hdl.handle.net/1884/75888>

SOUZA, Mariana. Silva., & de ARAÚJO, Débora. Cristina. Crianças negras nas ilustrações de josias marinho. **Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)**, 12(33), 197–220, 2020.

SOUZA, Raimundo Gomes de. **Protagonismo infantil e saberes culturais ribeirinhos no ensino de matemática na educação infantil**. Dissertação. 2016; (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Exatas) - Centro Universitário Univates, Lajeado, 2016.

SPENGLER, Maria Laura Pozzobon; DEBUS, Eliane Santana Dias. Personagens negras nos livros de imagens do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) para a Educação Infantil. **Roteiro**, v. 44, n. 1, p. 1–20, 2019. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/15822>.

TEBET, Gabriela; ABRAMOWICZ Anete. O bebê interroga a sociologia da infância. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 43-61, jan./abr. 2014.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. Identificação étnico-racial na Voz de crianças em espaços de Educação Infantil. (Tese) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC-SP, 2011.

TRINDAD, Teodoro, Cristina. **Infâncias negras**: vivencias e lutas por uma vida justa /Nilma Lino Gomes, Marlene de Araújo (orgs.). -Petropolis, RJ: Vozes,2023.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. **A tradição viva**. In: KI- ZERBO, Joseph (Ed.). História geral da África,I: Metodologia e pré-história da África. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010, p. 167-212.

HAMPEL, Leticia Carlos dos Santos Melo. Os bebês, as professoras, e os livros de literatura reflexões sobre a mediação de leitura no berçário/ Leticia Carla dos

santos Melo Hambel. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco.

FRANÇA, Luiz Fernando de. **Personagens negras na literatura infantil brasileira**: da manutenção à desconstrução do estereótipo. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem), Universidade Federal do Mato Grosso, 2006.

INTITUTO ALANA. **Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira /** [organização Beatriz Soares Benedito, Suelaine Carneiro, Tânia Portella]. -- São Paulo, SP. Instituto Alana, 2023.

GREEN L. Judith; DIXON.N. Carol; ZAHARLICK. Amy. A etnografia como lógica de investigação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.42.p. 13-79. dez.2005.

GIROTTTO. Cyntia Graziella Guizelim Simões. Literatura na infância: a criança, o livro e capacidade de ler. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente prudente- SP, v. 26, n. 3, p. 34-52, set./dez. 2015.

GOTTLIEB, Alma. para onde foram os bebês? Em busca de uma antropologia de bebês (e de seus cuidadores) **Psicologia USP**, São Paulo, julho/setembro, 2009.

VIEIRA, Livia. Maria. Fraga. Creches no Brasil: de mal necessário a lugar de compensar carências. Rumo à construção de um projeto educativo. **Educação Em Revista**,1988.

VIDEIRA, Piedade Lino. **O Marabaixo do Amapá**: encontro de saberes, histórias e memórias afro-amapaenses. Revista Palmares cultura-afro-brasileira. Brasília: ed. 08 - nov.2014.

VIDEIRA, Piedade Lino. **Marabaixo, dança afrodescendente**: significando a identidade étnica do negro amapaense / Piedade Lino Videira - 2a ed. - Curitiba: Brazil Publishing, 2020.

ZAMBELLE, Jéssica Aparecida; METZNER Andreia Cristina. O uso do espelho na Educação Infantil: um importante recurso para o desenvolvimento do esquema corporal da criança **Cadernos de Educação**: Ensino e Sociedade, Bebedouro SP, 2018.

ZANELLA, L. C. H. (org.) **Metodologia de pesquisa** – 2. ed. reimp. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2013.134 p.:il.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

FUNDAÇÃO Maria Cecília Souto Vidigal. **Desigualdades na garantia do direito à Pré-escola**, 2021.

7 APÊNDICE

7.1 CONCORDÂNCIA DOS SERVIÇOS ENVOLVIDOS

Macapá, 18 de setembro de 2022.

Senhor/a Coordenador/a,

Declaramos que nós do/a Secretaria Municipal de Educação de Macapá, estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa : A relação dos bebês negros com os livros de literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira numa Creche pública municipal de Macapá, sob a responsabilidade de Angela Maria Scalabrin Coutinho, nas nossas dependências, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais do Setor de Ciências Humanas (CEP/CHS) da Universidade Federal do Paraná, até o seu final em 30 de março de 2024

Estamos cientes que os/as participantes de pesquisa serão bebês matriculados na Creche Tia Chiquinha . Estamos cientes que os dados serão coletados por meio da observação participante, diário de campo, registros visuais, como fotografias de livros, dos espaços e das ações e interações dos bebês no espaço da Creche, bem como de que o trabalho proposto deve seguir as normativas vigentes do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Atenciosamente,

[Nome e cargo por extenso e assinatura do responsável pelo serviço, instituição, departamento etc.]



7.2 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: As relações e interações das crianças negras desde bebês com os livros de literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira numa creche pública municipal de Macapá

Pesquisador/a Responsável: Ângela Maria Scalabrin Coutinho

Pesquisador/a assistente: Cleidiane Colins Gomes

Local da Pesquisa: Creche Municipal Tia Chiquinha

Endereço: Av. 13 De Setembro, 2950 Novo Buritzal. 68904-813 Macapá - Ap

Seu/sua [preencher tipo de vínculo com a criança/ adolescente/ jovem/adulto - campo a ser preenchido no momento do consentimento] está sendo convidado/a a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar os direitos dele/dela como participante da pesquisa. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo após assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o/a pesquisador/a. Você é livre para decidir se **ele/a** pode participar e pode desistir a qualquer momento sem que isto lhe traga prejuízo algum.

A pesquisa intitulada a relação dos bebês negros com os livros de literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira numa creche pública municipal de Macapá visa investigar se a prática pedagógica literária adotada pela Creche Municipal Tia Chiquinha contribui para a construção do repertório e sentido de pertencimento étnico-racial de bebês negros. Para saber como se dar a construção desse repertório e a relação dos bebês com os livros de literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira em uma creche municipal de Macapá, o objetivo geral está desdobrado nos seguintes objetivos específicos:

Inventariar o acervo literário da creche. Verificar se/e como a literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira é trabalhada no ambiente da creche com bebês de 0-3 anos. Analisar as ações e relações estabelecidas pelos bebês com os livros de literatura infantil de temática étnico-racial.

Esse momento de pesquisa junto aos bebês e a creche compõe o levantamento de dados para a pesquisa que está sendo realizada junto aos estudos da pós-graduação *stricto sensu* em educação na Universidade Federal do Paraná que vem ocorrendo desde abril de 2022 e se encerrará em março de 2024.

Ao assinar o TCLE de pais e responsáveis você concordará com os procedimentos de coleta de dados, que se realizará por meio de registros fotográficos, captura de ações dos bebês como: fotos, vídeos que nos permite uma análise mais refinada nos detalhes posteriormente, em conjunto com os registros escritos feitos pela pesquisadora acerca das ações dos bebês negros e atividades desenvolvidas pelos e com os pequenos com os livros. Estaremos juntos por aproximadamente 6 meses.

Observações:

- ✓ As participações na pesquisa serão realizadas no decorrer da rotina nos seguintes possíveis lugares: unidade educativa, espaços da creche, não havendo necessidade de realizar deslocamentos para outros lugares. A duração também ocorrerá conforme disponibilidade e acordo com a creche lócus da pesquisa.

Desconfortos e riscos: A pesquisa pode apresentar desconforto, devemos considerar que, nem todos os bebês apreciarão do mesmo modo, podendo eventualmente, uma ou outra não gostar, ou não se interessar pelo que está sendo apresentado no momento. A possibilidade é eventual e pode acontecer durante a etapa de coleta/geração de dados, pois será quando as crianças terão acesso aos livros e às narrativas. Assim como também desconforto e constrangimento com a presença das pesquisadoras. Por isso, ficaremos atentas para evitar e/ou minimizar os riscos decorrentes de nossa presença.

Qualquer possibilidade de dano no decorrer da pesquisa será imediatamente considerado e discutido com as participantes as providências cabíveis, que podem incluir o encerramento da pesquisa e informado ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.

Tendo em vista que se trata de uma pesquisa, que envolve os bebês, que se baseará no princípio do Superior Interesse da Criança, previsto na Convenção dos Direitos das Crianças (ONU, 1989), a partir do qual se entende que as crianças têm direito a serem providas, nesse caso de informações a respeito da pesquisa, protegidas de todos os riscos e a participar, emitindo a sua opinião. No sentido de salvaguardar o Superior Interesse das Crianças, todo o processo será acompanhado de uma postura de reflexividade por parte das pesquisadoras, que analisarão de modo cuidadoso todas as indicações dos bebês sobre seu envolvimento no estudo. Porém, caso se produza algum incômodo devido às metodologias adotadas com ou situação adversa durante a realização da pesquisa

os devidos encaminhamentos serão tomados pelas pesquisadoras e quando for cabível será feito com todos os envolvidos na produção dos dados da pesquisa, refletiremos e daremos outros rumos à abordagem, suspenderemos imediatamente os registros de áudio, vídeo ou fotografias, conversaremos na situação os responsáveis, ou seja, famílias dos bebês ou seus responsáveis legais e os/as profissionais da instituição.

Os dados das participantes serão confidenciais e o uso de imagem e demais dados serão publicados somente com autorização das pessoas envolvidas, assim como, não faremos exposição descuidada e desnecessária de suas imagens. É importante ressaltar que todas as tomadas de decisões serão compartilhadas com os responsáveis pelos bebês, e pesquisadoras.

Os dados obtidos para este estudo serão utilizados unicamente para essa pesquisa e armazenados pelo período de cinco anos após o término da pesquisa, sob responsabilidade do/s pesquisador/a responsável/es (Resolução 466/2012 e 510/2016).

Sigilo e privacidade: Você tem a garantia de que a identidade **dele/a** será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, o nome dele/dela não será citado.

Os dados obtidos para este estudo serão utilizados unicamente para essa pesquisa e armazenados pelo período de cinco anos após o término da pesquisa, sob responsabilidade do (s) pesquisador (es) responsável (is) (Resol. 466/2012 e 510/2016).

Ressarcimento e Indenização: O estudo será feito durante a rotina do/a participante da pesquisa, como durante o horário em que este esteja no convívio e em atividades na creche. Lembramos ainda que os dados serão coletados durante a rotina do/a participante, e não terá gastos para estes/as. Caso ocorra eventual danos decorrentes da pesquisa, os devidos encaminhamentos serão tomados para análise do direito à indenização.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores Angela Maria Scalabrin Coutinho, Universidade Federal do Paraná, PPGE, Campus Rebouças, Curitiba, Paraná. Telefone (41) 35356271 E-mail: angelacoutinho@ufpr.br. Cleidiane Colins Gomes, Universidade Federal do Paraná, PPGE, Campus Rebouças, Curitiba, Paraná. Telefone (96) 991252908 E-mail: Cleidianecollins@ufpr.br. Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com as pesquisadoras.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre a sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais do Setor de Ciências Humanas (CEP/CHS) da Universidade Federal do Paraná, Subsolo Setor de Ciências Sociais Aplicadas, sala SA.SSW.09, na Av. Prefeito Lothário Meissner, 632 - Campus Jardim Botânico, (41)3360-4344, ou pelo e-mail cep_chs@ufpr.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Este documento é elaborado em duas vias, assinadas e rubricadas pelo/a pesquisador/a e pelo/a participante/responsável legal, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com o/a pesquisador/a.

Contato:

Em caso de denúncias ou reclamações sobre a participação de seu/sua [incluir vínculo, como filho/ a], e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais do Setor de Ciências Humanas (CEP/CHS) da Universidade Federal do Paraná, Subsolo Setor de Ciências Sociais Aplicadas, sala SA.SSW.09, na Av. Prefeito Lothário Meissner, 632 - Campus Jardim Botânico, (41)3360-4344, ou pelo e-mail cep_chs@ufpr.br. [avaliar conforme as características do estudo, a necessidade de um contato 24 horas].

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Este documento é elaborado em duas vias, assinadas e rubricadas pelo/a pesquisador/a e pelo/a participante/responsável legal, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com o/a pesquisador/a. [se for em meio digital não precisa das duas vias]

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UFPR sob o número CAAE n° [campo a ser preenchido após a aprovação] e

aprovada com o Parecer número [campo a ser preenchido após a aprovação]
emitido em [data - campo a ser preenchido após a aprovação].

Consentimento Livre e Esclarecido:

Após ter lido este documento com informações sobre a pesquisa e não tendo
dúvidas informo que autorizo a participação do meu/ minha _____
[especificar].

Nome do/a participante da pesquisa:

Nome e assinatura do/a pai/mãe ou responsável

_____ Data:

___/___/___.

[Assinatura do/a participante da pesquisa ou do seu RESPONSÁVEL LEGAL

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM AS PROFESSORAS
RESPONSÁVEL PELA TURMA

Pesquisadora: Cleidiane Colins Gomes

Orientadora: Profa. Dra. Angela Maria Scalabrin Coutinho

Coorientador: Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva

Apresentação do Termo de Concetimento Livre e Esclarecido (TCLE) e solicitação para gravar.

1. Como você gostaria de ser chamada ao longo desta pesquisa?
2. Como se autodeclara quanto a sua cor/raça, conforme os padrões do IBGE?
3. Como se deu o processo de escolha da turma com a qual atua?
4. Poderia contar como acontece o trabalho com a literatura infantil nesta turma?
5. Como acontece a escolha dos livros para trabalhar com a literatura?
6. Você conhece algum livro de literatura infantil que apresente personagens negros?
7. Você conhece livros de literatura infantil escritos por autores e autoras negros e negras? Se conhece, poderia citar?
8. Você já trabalhou em anos anteriores e está trabalhando esse ano com livros de literatura infantil com personagens negros direcionados a bebês de 0-3 anos? Se já trabalhou ou trabalha, poderia nos contar como foi?
9. Deseja acrescentar alguma informação?

7.4 LEVANTAMENTO DO ACERVO

LEVANTAMENTO DO ACERVO DA INSTITUIÇÃO						
N.	Título	Autor/a	Ilustrador/a	Ano	Editora	Classificação
Livros de Literatura de temática indígena						
1	Menino Arara	Adriana Mendonça	A autora	2014	Baobá	Literatura infantojuvenil (Somente imagem)
2	Apuka	Maria Julia Maltese	Leonardo malavazzi	2018	Editorial 25	Texto e imagem
3	Yvi Porã Porau e o Rio de Mel	Ângela Hofmann	Dane D'Angeli	2018	Editadora mediação	Texto e imagem
4	Pikuin o pequeno Kurumin	Marco Antonio Ribeiro Pietrucci	Alessandra Tozi	2018	Editadora ateliê	Texto e imagem
Livros Literatura de temática Africana e Afro- brasileira						
5	Zumbi, o menino que nasceu e morreu livre	Janaína Amado	Gilberto Tomé	2018	Joaquim	Texto e imagem
6	Histórias africanas	Ana Maria Machado	Laurent Cardon	2018	Quinteto	Texto e imagem
7	Rapunzel e o Quinbungo	Cristina Agostinho e Ronaldo Coelho	Walter Lara	2012	Mazza	Texto e imagem
9	Euzébia Zanza (2 unidades)	Camila Fillinger	Suppa	2018	Universo dos livros	Texto e imagem
8	Ombela a origem das chuvas	Ondjaki	Raquel Caiano	2014	Pallas Mini	Literatura (Texto e imagem)
Livros de Literatura com pelo menos um personagem negro						
9	Hortência das tranças	Lelis	Lelis	2018	Abacatte	Texto e imagem
10	Eu sou assim e vou te mostrar	Heinz Janisch	Birgit Antoni	2012	Brinquedo-book	Texto e imagem
11	Já sou grande! olha o que eu sei fazer	Maria Carluccio	A autora	2018	Globo Kids	Texto e imagem
12	Brinquedos e brincadeiras	Rosana Murray	Cris Erich	2018	FTD	Texto e imagem
13	Cabelo com jeito diferente	Lúcia Fidalgo	Marilia Bruno	2018	Florescer	Autoestima – ficção infantojuvenil
15	O cata-vento e o ventilador	Luís Camargo	Elisabeth Teixeira	2017	FTD	Texto e imagem

16	Mês de junho tem são João	Fábio Sobra e Sérgio Penna	A autora	2012	Zit	Festas junina de literatura de cordel
17	Menino brinca de boneca?	Marcos Eibeiro	Isabel de Paiva	2011	Moderna	(texto e imagem)
Livros Normativos /animais						
18	Sapo Tidalik	Anne Faundez	Sanja Rescek	2011	Ciranda Cultura	(Texto e imagem)
19	Mostro das cores	Anna Llenas tradução de Rosana de mont'Alvern e Neto)	A autora	2018	Editora: Aletria	Texto e imagem
20	Claro, Cleusa. Claro Clóvis.	Raquel Matsushita	Raquel Matsushita	2018	Editora do Brasil	Texto e imagem
21	Farra no quintal	Edith Chacon	Fran Junqueira	2018	Biruta	Texto e imagem
	Téo e Daniel	Silvana de Menezes	Silvana de Menezes	2018	Cortez	Texto e imagem
23	Eu não sou como os outros	Janik CoAt	Tatiana Belinky	2009	Ática	Texto e imagem
24	Pra saber voar	Ana Terra	Ana Terra	2013	Abacatte	Texto e imagem
25	O Saco de brinquedos	Carlos Urbim	de Laura Castilhos	2007	Editora Projeto	Texto e imagem
26	O balão	Daniel Cabral		2013	Editora positivo	Texto e imagem
27	Lulu ou a Hora do Lobo	João Pedro Mésseder	Daniel Silvestre da Silva	2013	Editora IMP	Texto e imagem
28	O lenço	Patrícia Auerbach	A autora	2013	Brinque-Book	Literatura infantil (somente imagem)
29	Alô, mamãe! Alô, Papai!	Alice Horn e Joelle Tournalonias	Joelle Tournalonias	2013	Editora Champagnat	Texto e imagem
30	Macaquice	Nye Ribeiro	Rita Duque	2018	Editora Roda & Cia,	Texto e imagem
31	Farra no quintal	Edith Chacon	Fran Juqueira	2018	Editora Biruta	Texto e imagem

32	Felizes quase sempre	Antônio Prada	Laerte	2018	Editora 34	Texto imagem	e
33	Um doce de princesa	Sandro Marques	Vanessa Alexandre	Delphis	2018	Texto imagem	e
34	O quê que tem no seu caminho	Bia Villela	A autora	Pitanguá	2018	Texto imagem	e
35	O saco de brinquedos	Carlos Urbim	Laura Cartilhos	2017	Projeto	Texto imagem	e
36	Elefante nunca esquece	Anushka Havishankar Tradução Bia Hetzel	Christiane Pieper	2009	Manati	Texto imagem	e
37	Histórias tremebundas	Blandina Franco	José Carlos Lollo	2017	Cereja	Texto imagem	e
38	E lobo mau se deu bem	Viviam Mara Suppa	A autora	2012	Folia de letras	Texto imagem	e
39	A árvore dos sapatos	Emília lang tradução Alexandre Cataldi	Autora	2016	Editora 34	Texto imagem	e
40	Macaquice 4 exemplares	Nye Ribeiro	Rita Duque	2018	Roda Cia e editora	Texto imagem	e
41	O barco dos sonhos	Rogério Coelho	O autor	2018	PIA	Texto imagem	e
42	Era uma vez um cão	Adélia Carvalho	João Vaz de carvalho	2013	Canguru LTDA	Texto imagem	e
43	À noite, a caminho de casa	Giovanna ZoBoli e Guido Scarabottolo	Guido Scarabottolo	2017	Pequena Zahar	Texto imagem	e
44	O menino de calça curta	Flávio Souza	Rafael Sica	2018	Champagnat	Texto imagem	e
45	Pescadores de sonhos	Angela de Carvalho	Mario Baratta	2017	CORTEZ	Texto imagem	e
46	Poesia a gente inventa	Fernando Paixão	Jaca	2018	Champagnat	Texto imagem	e
47	O Pato poliglota	Ronaldo Simões Coelho	Elcerdo	2018	Editora BR educação	Texto imagem	e
48	Chapéuzinho vermelho	Chalés perrault	Georg Hallensleben	2007	Companha das letrinhas	Texto imagem	e

49	Mulan	Roberto Belli	Bell estúdio	2019	Brasileitura	Texto e imagem
50	Com que roupa o rei para a festa do rei	Tino Freitas	Ionit Zilberman	2018	Editora do brasil	Texto e imagem
51	As cocadas	Cora coralina	Além Abreu	2018	MgE	Texto e imagem
52	O voo da asa branca	Rogério Soud	O autor	2012	Editora prumo LTDA	Literatura (texto e imagem)
53	O gato Viriato o encontro	Roger mello	O autor Livro somente imagem	2013	Duetto	Texto e imagem
54	Pra brincar	Manuel Bandeira	Caudia Scatamacchia	2018	Global	Texto e imagem
55	Emerson, o elefante xadrez	David MCKee Tradução Mônica Stahel	O autor	2009	WMR Martins Fontes LTDA	Texto e imagem
56	O grilo	BIA villela	A autora	2018	Araminhoca	Texto e imagem
57	O homem que espalhou o deserto	Inácio de Loiola brasil	Enrique martinez	2018	Gaudí	Texto e imagem
58	Lili inventa o mundo	Mário Quintana	Suppa	2005	Global editora	Texto e imagem
59	De bichos e não só	Bartolomeu campos de Queirós	Orlando Pedroso	2016	Global editora	Texto e imagem
60	A história de Emília	Monteiro lobato	Taline Schubach	2013	Globinho	Texto e imagem
61	A verdade sobre as sereias	Fita Fratine Tradução André Nascimento	O autor	2014	Sopa de letrinhas	Texto e imagem
62	A casa de Elclides	Sergio Capparrlli	Ana Gruszyнки	2018	L& PM	Texto e imagem
63	O leão é o caminho o (clássicos inesquecíveis)	Roberto Belli	Bell srudio	2019	Brasileituta	Imagem e texto
64	A cigarra é a formiga (mini fábula)	Roberto Belli	Bell srudio	2012	Todo o livro	Imagem e texto

65	Parlendas para brincar	Josca Auline Bariukh e Licila Sulva dr Almeida	Camila Sampaio	2013	Panda Books	Imagem e texto
66	O aniversário dos homenzinhos	Índigo	Silvana Rando	2017	Dedinho de prosa	Texto e imagem
67	Jack e seus amigos em: a terra dos unicórnios prateados	Naihobi S. Rodrigues	Rafael dos reis	2018	Culturama	Coleção de clássicos (texto e imagem)
68	O Balão de Zebelim	Alice Brièrr-Haquet	Olier Philipponneau	2013	Scipione	Texto e imagem
69	Flávia, Flávia: a professora ao contrário	Luiz Raul Machado	Daniel Bueno	2015	Positivo	Literatura Infantil
70	Outro estreito	Caulos	Caulos	2011	JPA	Literatura
71	Palavra vai Palavras vem	PAULA Taitelbaum	A autora	2018	LePM	Texto e imagem)
72	Arraial do Haicai	Fabíola Braga	Vanessa Prezoto	2018	CUORE	Poesia (texto e imagem)
73	O convidado de Raposela Alex T. SMITH	Alex T. Smith	O autor	2013	Companhia das Letrinhas	texto e imagem
74	Roda onça rosada	Seria Carangueij o		2021	Produção independente	Texto e imagem
75	Eu não sou como os outros	Janine Coat	Tatiana Belinky	2009	Ática	Literatura francesa
76	Poesia na varanda	Sonia Junqueira	Flávio Fargas	2012	Autêntica	Poesia (Imagem e texto)
77	Como surgiram os vaga lumes	Stela Babieri e Fernando Vilela	Os autores	2017	Scipione	Texto e imagem
78	As cores dos pássaros	Lúcia Hiratsuka	A autora	2016	Rovelle	Texto e imagem
79	Lulu ou a hora do almoço	João Pedro Mésseder	Daniel Silvestre da Sillva	2013	IMP	Poesia Texto e imagem
80	Pula boi	Marilda Castanha	A autora	2012	Scipione	Texto e imagem

81	O presente	Odilin Moraes	O autor	2010	Cosac & Naify	Imagem
82	Amigos, mas nem tanto	Leda Aristides	Naomi Kuroda	2007	Scipione	Texto e imagem
83	A culpa é da pipoca	Dayse Torres	Luísa Amoroso Guardado	2012	Papyrus	Texto e imagem
84	Farra no quintal	Edital Chacon	Fran Junqueira	2017	Biruta	Texto e Imagem
85	Eu te disse	Taro Gomo	O autor	2013	BERLENDIS	Contos e Texto e imagem
86	Li M' in uma criança de Chimel	Rigoberta Menchú e Dante Liano	Bendita Gambiarra	2018	Palavras	Texto e imagem
87	O violino	Michele Iacocca	Carolina Michelinei autora	Tem personagem negro 2013	Saraiva	Texto e imagem
88	O uirapuru é outros animais incríveis do folclore brasileiro	Januário Cristina Alves	Berje	2018	Br educação	Contos folclóricos (texto e imagem)
89	Na hora que o galo chama	Maria Augusta de Medeiros	Alessandra Tozi	2020	Ateliê da escrita	Texto e imagem
90	Abraço de pelúcia e mãos poemas	Marta Lagarta	Maeianhela haddad	2013	Gutenberg	Poesia (texto e imagem)
91	Pra saber voar	Ana terra	A autora	2013	Abacatte	Texto e imagem)
92	O burro é a pele de leão Clássico	Roberto Belli	Belli Studio	2019	Brasilleitura	Texto e Imagem
93	Nem tão sozinhos assim	Angela carneiro	Ana cunha	2018	Editora lê	Texto e imagem
94	O herói imóvel	Rosa Amanda Strausz e Eui de Oliveira	Rui de Oliveira	2018	Dlorescer	Texto e imagem
95	Caixa de brinquedos	João Carrascoza	Larissa Ribeiro	2017	SM	Coletânea (texto e imagem)
96	A bela adormecida	Ciranda Cultural	Lie a Nobusa	2018	Ciranda Cultural	Conto de fadas (texto e imagem)
97	Estradinha real	Cecília Cavaliere França	Carolina Merlo	2018	Fino traço	Texto e imagem

	(Música- instrução e estudo)					
98	Contos degringolados	Léo cunha	Eliardo franca	2018	Signo	Contos brasileiros (texto imagem) e
99	Pedro vira porco espinho	Janaina Tokitaka	A autora	2017	Jujuba	Texto imagem) e
100	A gralha	Bia Virella	A autora	2018	Caraminhoca	Literatura infantojuvenil (texto imagem) e
101	Maria Mudança	Manuel Filho	Verídica scarpele	2018	Editora do Brasil	Literatura infantojuvenil (texto imagem) e
102	Hai-quintal habitais descobertos no quintal	Maria Valéria Rezende	Mirna Maracajá	2011	Autêntica	Literatura infantojuvenil (texto imagem) e
103	A predileta do poeta	Glauco Mattoso	Lourenço Mutarelli	2012	Tordesilhas	Literatura infantojuvenil (texto imagem) e
104	Simbad o marujo clássico	Roberto Belli		2019	Brasileira	Literatura infantojuvenil (texto imagem) e
105	Tem lugar para todos	Massimo Caccia	O autor	2013	Zahar	Texto imagem) e
106	O noivo da ratinha	Lúcia Hirathuka	A autora	2013	Araguaia	Texto imagem) e
107	Lúcia já vou indo	Maria Heloisa Penteado	A autora	2009	Abril	Texto imagem) e
108	Estradinha real	Cecília França	Carolina Merlo	2018	Fino Traço	Texto imagem) e
109	História risadas para ler e brincar	Alexandre Parafita	Elsa Navarro	2013	Unyleya	Poesia (Texto Imagem) e
110	Os três porquinhos	Não informado	Não informado	2018	VERGARA & RIBA	Texto imagem) e
111	A ponte	Eliandro Rocha	Paulo Thumé	2018	Callis	Literatura infantojuvenil (texto imagem) e
112	A viagem de um barquinho	Sylvia Orthof	Tatiana Paiva	2018	FTD	Literatura infantojuvenil

113	Mofli fraternidade	de Júlio Ricardo Nass	Edições chocolate		Avenida	Texto e imagem
114	Dentro deste livro moram dois crocodilos	Claudia Souza	Ionit Zilberman	2011	Instituto Callis	Literatura infantojuvenil (Texto e imagem)
115	Passarinho me contou	Nana Maria Machado	Lúcia Brandão	2018	A página	Literatura infantojuvenil
116	Rabo de macaco	Sonia Junqueira	Rafa Antón	2013	Callis	Literatura infantojuvenil
117	O guarda-chuva do guarda	Bartolomeu Campos de Queirós	Elisabetb Teixeira	2014	Moderna	Poesia (texto e imagem)
118	Chuva, choveu	Maria da Graça Rois	Santiago Regis	2018	RHJ	Literatura infantil (texto e imagem)
119	As roupas novas do rei	Roberto Belli	O autor	Edição clássicos inesquecíveis	Brasileitura	Literatura infantojuvenil
120	Dos passarinhos animais	Dipacho	Autor	2013	Amarelinha	Literatura infantojuvenil
121	Uma aldeia cheia de monstros	Francisco Hinojosa e	Manoel monroy	2013	Casa amarelinha	Literatura infantojuvenil
122	Festa no céu	Maria Viana	Mateus Rios	2013	Positivo	Literatura infantojuvenil
123	Futebolada	Jose Santos	Eloar Guazzelli	2018	DSOP	Literatura infantojuvenil
124	Vai e vem	Lactente Cardon	O autor	2012	Gaivota	Literatura infantojuvenil
125	Meu amor	Beatriz Alemagna	A autora	2013	Digisa	Literatura infantojuvenil
126	O menino que perdia as palavras	Lau Furquim	Flávio Capi	2018	Zapt	Literatura infantojuvenil
127	Tatu balão	Sonia Barros	Simone matias	214	Aletria	Literatura infantojuvenil
128	Por onde anda a vaca amarela	Adriano Netto	Marlene Menezes	2014	Penninha edições	Literatura infantojuvenil (texto e imagem)
129	A operação de Lili	Rubem Alves	Verídica de Abreu Scarpelli	2028	Quinteto	Contos. Literatura infantil juvenil

130	Furumdum	Carlos Rofrigues Brandão	Rúben Matuck	2013	Ciranda de letrinhas	Poesia (texto e imagem)
131	Fogo no céu	Mary França	Eliardo França	1999	Ática	Literatura infantojuvenil
132	Varinha de imaginar	Marco Antônio Ponce	Suzete Armani	2016	Compór	Literatura infantojuvenil
133	Maria mudança	Manuel Filho	Verídica Scarpeli	2017	Editora do Brasil	Literatura infantojuvenil
134	Um quadrado, um círculo é um triangulo	Alexandro Magallanes	O autor	2013	Casa Amarelinha	Literatura infantojuvenil
135	Magrilim e jezebel em o rei do abecê	Fábio Sombra	O autor	2018	Lê	Literatura de cordel (texto e imagem)
136	A pequena aranha não perde a hora	Ela tablíashvili	A autora só ilustra	2018	Joaninha	Literatura infantojuvenil (texto e imagem)
137	Cadê a escola que estava aqui? 2 unidades	Cesar Cardoso	Lucia Brandao	2017	Gaivota	Poesia -Literatura infantojuvenil (texto e imagem)
138	O ratinho do violão	Marta Reis	Thais Linharrs	2018	Jardim dos livros	Literatura infantojuvenil (texto e imagem)
139	Gato pra cá gato pra lá (4 unidades)	Sylvia Orthof	Graça Lima	2018	Florescer	Poesia infantojuvenil brasileira
140	Restaurante animal	Blandina Franco	José Carlos Lollo	2018	EDIPUCRS	Literatura infantojuvenil
141	A bela e a fera	Não informado	Não informado	Não informado	Todo livro	Texto e imagem
142	Papai zebra perdeu as listras	Sophie	Ana Mortara	2018	Joaninha	Literatura infantojuvenil
143	O segredo de Druzilla a encantadora de siris	Isabel Galvane	A autora	2018	Ateliê da escrita	literatura infantojuvenil (texto e imagem)
144	A história de Pibi	Sono Jin-heon	O autor	2018	Positivo	Literatura infantojuvenil (texto e imagem)
145	Piparotes de poesia	Flávia Savary	Lucas França	2018	Signo	Poesia brasileira (texto e imagem)

146	Meu pai vem me buscar na escola	Junião	O autor	2017	Zit	Literatura infantil (imagem e texto)
147	O lago dos cisnes	Não identificado	Não identificado	Não identificado	Não identificado	Texto e imagem
148	O bode é a onça	José Santos	Jô oliveira	2013	Leya	Literatura infantil (texto e imagem)
149	O mostro (nem tão) monstruoso e o menino João	João Pinheiro	O autor	2015	Sowilo	Literatura infantojuvenil (texto e imagem)
150	Toma lá, dá cá	Flávia Muniz	Renato Moriconi	2010	Positivo	Literatura infantojuvenil
151	Tem visita no condomínio dos monstros	Alexandre de Castro Gomes	Cris Alhadeff	2018	Baobá	Literatura infantojuvenil (texto e Imagem)
152	Felizes quase para sempre	Antônio Prada	Laerte	2018	34	Literatura infantojuvenil (texto e imagem)
153	Receitas para bem crescer	Alessandra Roco	Vanessa Prezoto	2016	Rovelle	(texto e imagem)
154	Quando você não está aqui	Maria Hergueta	A autora	1013	Jogo de amarelinha	Literatura infantojuvenil (texto e imagem)
155	Cadê o juízo do menino?	Rino Freitas	Mariana Massarani	2009	Manati.	Literatura infantojuvenil
156	A terra do lá	João Carrascoza	Ionit Zilberman	2010	Positivo	Literatura infantojuvenil
157	Mil e uma estrelas	Marilda Castanha	A autora	2015	SM	Literatura infantojuvenil (texto e imagem)
158	Desenhos mais legal do mundo	Kelson Oliveira	Silvana de Menezes	2018	IMEPH	Conto (texto e Imagem)
159	Vi um bicho genial lá no fundo do quintal	Sylvia Roesch	Petra Elster	2018	Mediações	Literatura infantojuvenil
160	Os livros dos tutus: os assombrosos, monstruosos, horríveis, cruéis e	Blandina Franco	José Carlos Lollo	2018	Mundial	Folclore-literatura (texto e imagem)

	terríveis bichos-papões do folclore					
161	Trem chegou, trem já vai	José Carlos Aragão	Elma	2009	Coleção dedo mindinho	literatura infantojuvenil
162	História vira-lata	Sylvia Orthof	Eva Furnari	2012	Salamandra	literatura infantojuvenil Poesia
163	O balão	Daniel Cabral	O autor	2013	Positivo	literatura infantojuvenil
164	O fantástico mundo do cordel	Arlene Holanda	A autora	2018	Terra da Luz	Literatura Brasileira
165	De bichos e não só	Bartolomeu	Queirós	2018	Gaudi	Literatura Infantojuvenil
166	Audrey woord	Meus porquinhos	Don Woord	2017	Ática	Literatura infantojuvenil americana
167	Ninguém e eu	Bart Mertens	Beijamin Leroy	2012	DSP	Poesia-Literatura infanto juvenil
168	Chapéu	Paul Hoppe	O autor	2012	Brinque-Book	Conto-infantojuvenil (texto e imagem)
169	Minhocas comem amendoins	Élisa Géhin	A autora	2013	Zahar	Literatura infantojuvenil Francesa
170	O melhor amigo do melhor amigo	Walter Ono	O autor	2007	Caros Amigos	Literatura infanto-juvenil
171	Será mesmo que é bicho?	Angelo Machado	O autor	2013	Edigraf	Literatura infantojuvenil
172	É mentira da barata	May Shuravel	A autora	2013	Richmond	Poesia-Literatura infanto juvenil
173	Bichinhos de estimação	Edméia Campbelis	Cris Eich	2017	Paulinas	Literatura infanto juvenil
174	A bela e a fera	Paulo Moura	Jéssica Olmedo	2015	Pé da letra	Clássicos (texto e imagem)
175	Estou sempre mudando	Bob Gill	Reid Alastair	2009	Martins Fontes Editora	Contos-Literatura infanto juvenil
176	A bela adormecida	Paulo Moura	Jéssica Olmedo	2015	Pé da letra	Texto e imagem
177	Só de brincadeira	Leo Cunha e Anna Cunha	Leo Cunha e Anna Cunha	2020	Positivo	

178	Chove-chuva: aprendendo com a natureza	Magali Queiroz	Gabi Moraes	2017	Alis editora	Literatura infanto-juvenil
179	Nicolas em O presente	Agnes Laroche	Stéphanie Augusseau	2018	Aletria	Literatura infantojuvenil (texto e imagem)
180	Piratas		Vanessa Alexandre	2015	Culturama	texto e imagem
181	Chapeuzinho Vermelho		Vanessa Alexandre	2015	Culturama	Clássicos (texto e imagem)
182	O mundo encantado dos dinossauros	Patrícia Amarin		2000	Sabida	
183	Sherazade	Jordin Sierra	Não informado	2013	Paulinas	(Texto e imagem)
184	Coelho	Beatrix Potter	Walter Lara	2023	Texugo	Literatura Infantil e Infantojuvenil
185	30 histórias para dormir	Não informado	Não informado	2019	Culturama	Clássicos
186	Simbad, o marujo	Roberto Belli	Não informado	2019	Brasileitura	Colecção clássicos inesquecíveis (texto e imagem)
187	Peter Pan	James Matthew Barrie	não informado	2022	Autêntica	Clássicos (texto e imagem)
188	Cinderela	Cristina Marque	Belli Studio	1998	Todolivro	Texto e imagem
189	Pinóquio	Carlo Collodi	Não informado	2018	Ciranda Cultural	Clássicos (texto e imagem)
190	Brincando com as palavras	Jaime Teles da Silva, Letícia García, Vanessa Mendes Carrera, Viviane Osso L. da Silva		2019	Editora do Brasil	Literatura infantil (texto e imagem)
191	Branca de neve		Não informado	2017	Ciranda Cultural	Clássicos (texto e imagem)

192	A pequena sereia	Ciranda cultural	Não informado	2017	Ciranda Cultural	Contos de Fada (texto e imagem)
193	Quero abraço, o que que eu faço	Jeanne Willis e Teny Ross	Ana Maria Machado	2021	Ciranda Cultural	Literatura Infantil (texto e imagem)
194	João e Maria	Ciranda cultural	Não informado	2018	Ciranda Cultural	(texto e imagem)
195	Bichinhos de estimação	Edméa Campbells	Cris Eich	2017	Editora Paulinas	(texto e imagem)