



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARTA ALENCAR DOS SANTOS

# PEQUENAS MAHINS

CULTURAS INFANTIS DAS MENINAS NEGRAS  
NA ESCOLA COMUNITÁRIA  
LUIZA MAHIN EM SALVADOR BAHIA

SALVADOR  
2024



**MARTA ALENCAR DOS SANTOS**

**PEQUENAS MAHINS:  
CULTURAS INFANTIS DAS MENINAS NEGRAS NA ESCOLA  
COMUNITÁRIA LUIZA MAHIN EM SALVADOR, BAHIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Rodolpho Jungers Abib

Salvador  
2024

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Santos, Marta Alencar dos.

Pequenas Mahins [recurso eletrônico] : culturas infantis das meninas negras na escola comunitária Luiza Mahin, em Salvador, Bahia / Marta Alencar dos Santos. - Dados eletrônicos. - 2024.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Rodolpho Jungers Abib.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2024.

Disponível em formato digital.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Educação infantil. 2. Infâncias Negras. 3. Etnografia. 4. Culturas da infância. 5. Corpo - território - Crianças. I. Abib, Pedro Rodolpho Jungers. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós- Graduação em Educação. III. Título.

CDD 306. 45 - 23. ed.

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

MARTA ALENCAR DOS SANTOS

### **PEQUENAS MAHINS: CULTURAS INFANTIS DAS MENINAS NEGRAS NA ESCOLA COMUNITÁRIA LUIZA MAHIN EM SALVADOR, BAHIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação, com a seguinte banca examinadora:

Pedro Rodolpho Jungers Abib – Orientador  
Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas  
Universidade Federal da Bahia

Eliane dos Santos Cavalleiro  
Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo

Lícia Maria de Lima Barbosa  
Doutora em Estudos Étnicos e Africanos pela Universidade Federal da Bahia  
Universidade do Estado da Bahia

Míghian Danae Ferreira Nunes  
Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo  
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - Campus Malês

Nanci Helena Rebouças Franco  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia  
Universidade Federal da Bahia

Salvador, 21 de fevereiro de 2024.

# ATA DA DEFESA



Universidade Federal da Bahia

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU)

ATA Nº 1

Ata da sessão pública do Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU), realizada em 21/02/2024 para procedimento de defesa da Tese de DOUTORADO EM EDUCAÇÃO no. 1, área de concentração Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica, do(a) candidato(a) MARTA ALENCAR DOS SANTOS, de matrícula 2019107847, intitulada Pequenas Mahins: culturas infantis das meninas negras na escola comunitária Luiza Mahin, em Salvador. Às 14:00 do citado dia, Faculdade de Educação, foi aberta a sessão pelo(a) presidente da banca examinadora Prof. Dr. PEDRO RODOLPHO JUNGERS ABIB que apresentou os outros membros da banca: Profª. Dra. NANCI HELENA REBOUCAS FRANCO, Profª. Dra. ELIANE DOS SANTOS CAVALLEIRO, Profª. Dra. LÍCIA MARIA DE LIMA BARBOSA e Prof. Dr. MIGHIAN DANAE FERREIRA NUNES. Em seguida foram esclarecidos os procedimentos pelo(a) presidente que passou a palavra ao(à) examinado(a) para apresentação do trabalho de Doutorado. Ao final da apresentação, passou-se à arguição por parte da banca, a qual, em seguida, reuniu-se para a elaboração do parecer. No seu retorno, foi lido o parecer final a respeito do trabalho apresentado pelo candidato, tendo a banca examinadora aprovado o trabalho apresentado, sendo esta aprovação um requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor. Em seguida, nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão pelo(a) presidente da banca, tendo sido, logo a seguir, lavrada a presente ata, abaixo assinada por todos os membros da banca.

**Dra. ELIANE DOS SANTOS CAVALLEIRO, UnB**

Examinadora Externa à Instituição

**Dra. LÍCIA MARIA DE LIMA BARBOSA, UNEB**

Examinadora Externa à Instituição

**Dr. MIGHIAN DANAE FERREIRA NUNES, UNILAB**

Examinador Externo à Instituição

**Dra. NANCI HELENA REBOUCAS FRANCO, UFBA**

Examinadora Interna

**Dr. PEDRO RODOLPHO JUNGERS ABIB, UFBA**

Presidente



*Universidade Federal da Bahia*

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU)**

*Marta Alencar dos Santos.*  
**MARTA ALENCAR DOS SANTOS**

Doutorando(a)

A  
todas as meninas negras pequenas que estiveram presentes em minha vida e as  
que ainda encontrarei.

## AGRADECIMENTOS

Passei alguns dias depois que finalizei o texto da tese pensando em como escrever este texto de agradecimento. Corri por muitos lugares para deixar meu corpo sentir a força que há quando agradecemos. Durante esse percurso fiz algumas paradas: terminei o texto de literatura que me acompanhou na escrita da tese, *Um defeito de Cor*, de Ana Maria Gonçalves, me afetei com o texto de Eduardo Oliveira, *Deriva*, que tem como fundamento um Itan de Oxaguiã, meu pai! Mas foi na parada da memória que encontrei achego, colo e é com o corpo acolhido que me entrego à gratidão.

Neste sentido, a partir das lembranças do percurso no qual meu corpo esteve envolvido com este trabalho decidi guiar meus agradecimentos. Compreendo que agradecer tem forma circular. A gratidão é começo, mas também meio, e novamente começo, como bem nos ensina Nêgo Bispo.

Aos meus ancestrais, que com suas resistências e insurgências me fizeram chegar até aqui. Em especial ao dono do meu Ori, que ao fundir suas cabeças, quente e fria, me guia no equilíbrio da vida, vencendo demandas e batalhas com seu escudo e pilão! Épa Babá!!!

Às crianças, nossas ancestrais, que mantiveram e perpetuaram os valores civilizatórios afro-brasileiros como mensageiras da ancestralidade negra e que seguem referenciando nossos passos. Sim. Eles vêm de longe... das pegadas miudinhas neste território diaspórico, afinal, para qualquer pessoa ser adulta, teve que passar pela infância.

Uma reverência especial às mulheres que saíram do grande útero de D. Anita, minha avó. Referência primeira enquanto mulher do sertão, minha referência feminista retada. À minha mãe, por ser meu farol na luta pela educação, plantando em mim a semente de que para nós meninas negras o estudo seria a coisa mais importante da vida. É, D. Geralda, sou doutora!!!

Rendo graças às minhas irmãs, Márcia, Marcília e Marfa, por estarem sempre comigo, em tempos de brigas, aconchegos, diferenças e companheirismo.

À minha filha, Anne, que me guia na grande tarefa de ser mãe. Uma mãe meio diferentona, confesso! Escrever e pesquisar sobre infâncias negras é escrever sobre a primeirinha a me apresentar o que é ser menina pequena. Obrigada, filha!!



Sou grata às minhas sobrinhas, em especial a Lulu, também minha afilhada, que me ajudou em uns corres importantes para abrilhantar este texto.

Saúdo os homens Alencar(es) na figura de Seu Tito, meu pai, que quando pequena me chamava de candonga. Esse chamamento me soava com carinho, um afeto que ele tinha pouco a dar. Com ele aprendi a valorizar os livros. Ele tinha uma enciclopédia que quase nunca podíamos tocar: era linda, com folhas de papel de revista, brilhante. Com ele aprendi, desde bem pequena, que Egito ficava no continente africano. Meu pai sabia todas as linhagens dos faraós egípcios. Eu achava aquilo um luxo! Obrigada, pai!

À Gilvania, meu amor, que neste tempo de escrita não soltou minha mão. Esteve juntinho comigo nas alegrias, tristezas, desolações e euforias que nos invadem ao escrever uma tese. Obrigada, minha mulher sertaneja!

Um grande salve às minhas e aos meus malungas. Nossa travessia foi e é longa, mas na companhia de vocês os horizontes ficam pertos e possíveis. Reconheço cada uma de vocês em mim: Lícia, Belle, Naza, Carlinha, Ana Meg, Sandy, Marcela e Eduardo.

Reverência ao meu grupo de escrita, em especial *As escrevientes*. Sem vocês, mulheres, teria sido muito mais difícil. Obrigada pelos afetos, escutas. Até hoje ouço os sininhos dos nossos pomodoros. Mil vivas a todas vocês!!

À Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e a todas as colegas e todos os colegas do Departamento de Educação (DEDU) que compõem a área de Política e Gestão pela disponibilidade e por me possibilitarem uma dedicação integral, pelo menos de um ano, ao doutorado. Valorização docente passa pela valorização da nossa formação acadêmica!

Sou grata ao meu orientador, Pedrão, que apostou neste projeto junto comigo, lá em 2019, e por ser um dos pioneiros a abarcar projetos com temáticas raciais na Pós-Graduação em Educação na FACED/UFBA. Sigamos em luta, companheiro!!

Gostaria também de agradecer à juventude negra, que esteve comigo neste empreendimento. Adriellen, artista feirense, estudante de História da UEFS, que lindamente ilustrou a entrada das seções deste trabalho, captando com sua arte os sentidos e os significados da escrita. Obrigada, querida! Ficou lindo de viver! Você faz sucesso! Ao estudante Evair e à estudante Paloma, pelas traduções dos resumos. Muito obrigada!

Por fim, àquelas e àqueles que contribuíram direta ou indiretamente nesta jornada de me tornar doutora. Sigo em frente, acreditando que

pelo novo começo, continuarei sempre em gratidão pela vida!

SANTOS, Marta Alencar dos. **Pequenas Mahins**: culturas infantis das meninas negras na escola comunitária Luiza Mahin, em Salvador, Bahia. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024.

## RESUMO

A feitura desta tese parte da afirmação de que as meninas negras pequenas são anunciadoras de outros mundos, ou seja, são mensageiras da ancestralidade negra, trazem a continuidade. Elas não são velhas, não são novas e não são futuras. Elas são no presente, no aqui e no agora. Elas vão! Seguem em invenções, fissuras, insurgências, desobediências. Seguindo o caminho trilhado pelas meninas negras que encontrei na construção da tese, objetivei compreender como são produzidas culturas infantis nas experiências cotidianas vivenciadas por meninas negras pequenas que frequentam a Escola Comunitária Luiza Mahin, em Salvador, Bahia. A partir desse intento produzi uma etnografia junto a um grupo de oito meninas negras de 5 anos de idade numa turma de Educação Infantil na Escola Comunitária Luiza Mahin, no ano de 2021, ano em que vivíamos a pandemia provocada pelo Coronavírus. Para me encontrar e pesquisar com as meninas negras pequenas trouxe os estudos da Sociologia da Infância (SI), em diálogo com os estudos Decoloniais, numa possibilidade de desembranquear a SI. Além desses dois campos teóricos, este trabalho também se ancora nos estudos das relações étnico-raciais, estudos de gênero e estudos sociais da infância. Os contextos em que as meninas negras vivenciam suas infâncias, tanto o território quanto a escola, foram apresentados como formas de evidenciar que as culturas infantis não se dão no vazio social e, por conseguinte, formam e são formadas por ele. A tese aponta que as meninas que participaram da pesquisa constroem culturas entre pares e entre adultas e adultos marcadas(os) por questões raciais, de gênero e geração, com destaque para o entrecruzamento entre culturas das infâncias e cultura negra em diáspora, evidenciando os conceitos de Alegria/Alacridade (Muniz Sodré, 2006) e Odara (Marcos Luz, 2018). Além deste apontamento, as discussões sobre corpo e infâncias negras ganham destaque no trabalho demonstrando que as meninas negras pequenas o utiliza para expressar seus desejos, sentimentos e produzirem cultura. A pesquisa anuncia a importância da corporificação nos procedimentos por meio dos quais as meninas negras participam da vida social. O corpo das meninas negras pequenas foi entendido neste trabalho como biológico, histórico, cultural e social, mas também localizado num território de maioria negra, assim se constituindo como um corpo-território-criança.

Palavras-chave: menina negra pequena; infâncias negras; Etnografia; cultura da infância; corpo-território-criança.

SANTOS, Marta Alencar dos. **Little Mahins**: childhood cultures of black girls at the Luiza Mahin community school in Salvador, Bahia. 2024. Thesis (Doctorate in Education) - Faculty of Education, Federal University of Bahia, Salvador, 2024.

## ABSTRACT

The writing of this thesis is based on the affirmation that young black girls are announcers of other worlds, which is, they are messengers of black ancestry, and they bring continuity. These girls are not old, they are not young, and they are not future. These girls are in the present, in here and now. They go! They follow in inventions, fissure, insurgencies and disobediences. Following the route created by black girls that I found in this thesis construction, I aimed understand how child's culture are produced in everyday experiences lived by young black girls that attend the Comunitária Luiza Mahin School, in Salvador, Bahia. Through this aim, I produced an ethnography with an eight- girl- group composed by girls that were 5 years old in a kid's garden classroom on Comunitária Luiza Mahin School in 2021, year that we faced the pandemics occasioned by Coronavirus. In order to find myself and research with young black girls, I brought Childhood Sociology Studies dialoguing with Decolonial studies in an attempt to dewhiten Childhood Sociology. Besides these two theoretical fields, this work also anchors itself in ethnic-racial, gender and childhood's social studies. The context that these black girls live in their childhood, as far the territory as the school was presented as a way of demonstrate that child's culture do not exist in the social empty and, as consequence forms and is formed by it. This thesis points to the girls that participated in the research build cultures between pairs and between women and men marked by racial, gender and generation issues, prominently to crossing between childhood's culture and diasporic black culture highlighting Hapiness/Alacrity concepts' (Muniz Sodré, 2006) and Odara (Marco Luz, 2018). In addition to this appointment discussions about bodies and black childhood gain emphasis in the work demonstrated by young black girls that use them to express their wishes, feelings and produce culture. This research announces the importance of embodiment in the process, through which the black girls participate in the social life. Young black girls bodies' were understood in this work as biological, historic, cultural and social, but also localized in a black majority territory, this is how it is constituted body-territory-child.

Keywords: little black girl; black childhood; Ethnography; childhood's culture; body-territory-child.

SANTOS, Marta Alencar dos. **Petites Mahins**: cultures d'enfants des filles noires à l'école communautaire Luiza Mahin à Salvador, Bahia. 2024. Thèse (Doctorat en Éducation) - Faculté d'éducation, Université Fédérale de Bahia, Salvador, 2024.

## RÉSUMÉ

La réalisation de cette thèse part de l'affirmation que les petites filles noires sont les porteuses d'autres mondes, c'est-à-dire qu'elles sont les messagères de l'ancestralité noire, porteuses de continuité. Elles ne sont ni vieilles, ni nouvelles, ni futures. Elles sont dans le présent, ici et maintenant. Elles avancent! Elles suivent des voies d'inventions, de fissures, d'insurrections et de désobéissances. En suivant le chemin tracé par les filles noires rencontrées dans la construction de la thèse, mon objectif était de comprendre comment les cultures enfantines sont produites dans les expériences quotidiennes vécues par les filles noires fréquentant l'École Communautaire Luiza Mahin à Salvador, Bahia (BA). Dans cette démarche, j'ai réalisé une ethnographie avec un groupe de huit filles noires âgées de cinq ans dans une classe de l'Éducation de la petite enfance à l'École Communautaire Luiza Mahin en 2021, année où nous faisons face à la pandémie provoquée par le Coronavirus. Pour mener des recherches avec les filles noires, j'ai mobilisé les études de la Sociologie de l'Enfance (SE) en dialogue avec les études décoloniales, dans une tentative de déblanchir la SE. En plus de ces deux domaines théoriques, ce travail s'appuie également sur les études des relations ethniques- raciales, les études de genre et les études sociales de l'enfance. Le contexte dans lequel les filles noires vivent leur enfance, tant le territoire que l'école, a été présenté comme une manière d'illustrer que les cultures enfantines ne se développent pas dans le vide social et sont façonnées par lui et le façonne en retour. La thèse souligne que les filles ayant participé à la recherche construisent des cultures entre pairs et avec les adultes, marquées par des questions raciales, de genre et de génération, mettant en lumière l'entrecroisement entre les cultures de l'enfance et la culture noire en diaspora, en mettant en évidence les concepts de Joie/gaieté (Muniz Sodré, 2006) et Odara (Marco Luz, 2018). En plus de cela, les discussions sur le corps et les enfances noires occupent une place importante dans le travail, démontrant que les petites filles noires l'utilisent pour exprimer leurs désirs, leurs sentiments et pour produire de la culture. La recherche annonce l'importance de la corporation dans les procédures par lesquelles les petites filles noires participent à la vie sociale. Le corps des filles noires est compris dans cette thèse comme étant biologique, historique, culturel et social, mais aussi situé dans un territoire à majorité noire, se constituant ainsi en un corps-territoire-enfant.

Mots-clés: petite fille noire; enfances noires; Ethnographie; culture de l'enfance; corps-territoire-enfant.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### Figuras

Figura 1	Eu, com 4 anos, no jardim da minha casa	22
Figura 2	Eu, com 5 anos, no dia da formatura do Jardim da Infância	23
Figura 3	Conversa via <i>WhatsApp</i> com a diretora da escola	56
Figura 4	Caderno de apontamentos das Notas de Campo com registro de Laís	76
Figura 5	Caderno de apontamentos das Notas de Campo com registro de Merliah	77
Figura 6	Salvador, Bahia, Alagados, 1930 - os bairros da Enseada dos Tainheiros	126
Figura 7	Salvador, Bahia, Alagados, 1975 - pontes de acesso às palafitas	129
Figura 8	Mapa do bairro do Uruguai – IBGE 2022	130
Figura 9	Muro da Igreja Católica dos Alagados	131
Figura 10	Foto moeda local	132
Figura 11	Logomarca do Espaço Cultural Alagados	132
Figura 12	Logomarca da Rede REPROTAI	132
Figura 13	Rua Direta do Uruguai – Salvador (BA)	137
Figura 14	Equipamentos de lazer e quadra de futebol coberta	139
Figura 15	Pracinha vista de outro ângulo	139
Figura 16	Fachada da frente da escola	140
Figura 17	Equipe trabalhando na construção do prédio que hoje abriga a escola	142
Figura 18	<i>As mulheres da laje</i> trabalhando na construção do prédio que hoje abriga a escola	143
Figura 19	Mural na fachada da escola	146
Figura 20	Entrada. Térreo da escola	146
Figura 21	Vista da Sala Zeferina - agrupamento de crianças de 2 e 3 anos	148
Figura 22	Mural que compõe a parte interna da escola	148
Figura 23	Escada que dá acesso ao primeiro andar da Escola	149
Figura 24	Entrada das salas de referência	149
Figura 25	Corredor de acesso ao segundo andar	150
Figura 26	Entrada das salas de referência do segundo andar	150

Figura 27	Biblioteca Comunitária Clementina de Jesus e espaço para leitura	151
Figura 28	Plantas da escola	152
Figura 29	Mesinha com barreira de acrílico	170
Figura 30	Mesinhas com barreira de acrílico	170
Figura 31	Jantar brasileiro	203
Figura 32	Meninas Negras	204
Figura 33	Cartas das Meninas Negras Pequenas	237

### **Quadros**

Quadro 1	Organização dos primeiros momentos da pesquisa	58
Quadro 2	Frequência do grupo de crianças da Sala Chica da Silva no ano letivo de 2021 – Presencial	70
Quadro 3	Síntese dos Enfoques da Nova Sociologia da Infância, por Gaitán Muñoz (2006b)	105
Quadro 4	Perfil racial das e dos profissionais da Escola	156

### **Gráficos**

Gráfico 1	Dados raça/cor das crianças da sala Chica da Silva – 2021	65
Gráfico 2	Dados raça/cor das crianças que tiveram frequência presencial na Sala Chica da Silva 2021	66
Gráfico 3	Total da população do Uruguai por faixa etária	133
Gráfico 4	Total da população do Uruguai por cor/raça	133
Gráfico 5	Total da população do Uruguai por sexo	134
Gráfico 6	Total da população do Uruguai por renda	134
Gráfico 7	Dados cor/sexo das crianças da Escola Comunitária Luiza Mahin – 2021	154

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACREDITE	Associação de Creches e Pré-Escolas
AEEC	Associação de Escolas de Educação Comunitária
AMESA	Empresa Estatal, Alagados Melhoramentos S/A
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEAFRO	Educação e Profissionalização para Igualdade Racial e de Gênero
CEAP	Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica
CEAO	Centro de Estudos Afro-Orientais
CECUP	Centro de Educação e Cultura Popular
CNS	Conselho Nacional de Saúde
COPENE	Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as
FIEMA	Fundo Municipal para o Desenvolvimento Humano e Inclusão Educacional de Mulheres Afro-descendentes
GRUCON	Grupo de União e Consciência Negra
GSIA	<i>Grupo de Sociologia de la Infancia y la Adolescência</i>
LGBTQIAPN+	Lésbica, Gay, Bissexual, Queer, Intersexo, Assexuada, dentre outras identidades sexuais
MNU	Movimento Negro Unificado
PATÍ	Associação Científica e Sociocultural
PUS	Plano Urbanístico de Salvador
REDE CAMMPI	Comissão de Articulação e Mobilização dos Moradores da Península de Itapagipe
RENAFRO	Rede Nacional de Religiões Afro-Brasileiras e Saúde
SE	Sociologia da Educação
SI	Sociologia da Infância
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLV	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNEGRO	União de Negras e Negros Pela Igualdade
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura



UNICEF

Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	20
1.1	EU E ELAS, AS CRIANÇAS NEGRAS: UM ESPELHO QUE REFLETE A MULHER NEGRA PROFESSORA E PESQUISADORA	26
1.2	EU E ELAS, AS MENINAS NEGRAS: A PESQUISA EM QUESTÃO	34
<b>2</b>	<b>O CAMINHO QUE SIGO PARA ENCONTRAR-ME COM AS MENINAS NEGRAS PEQUENAS</b>	41
2.1	UMA ETNOGRAFIA COM AS MENINAS NEGRAS PEQUENAS	46
2.2	ANTES DE ENCONTRAR-ME COM AS MENINAS NEGRAS PEQUENAS: ESPAÇO -TEMPO PRIMEIRO	47
2.3	MEU ENCONTRO COM AS MENINAS NEGRAS PEQUENAS: ESPAÇO -TEMPO SEGUNDO	62
2.3.1	<b>A Sala Chica da Silva: expectativas e inquietações nas primeiras aproximações com as meninas negras</b>	65
2.4	PRODUZINDO E REGISTRANDO DADOS: ESPAÇO - TEMPO TERCEIRO	70
2.4.1	<b>Notas de Campo: um emaranhado de textos, traços, palavras, imagens</b>	73
2.4.2	<b>Acontecimentos vividos a partir dos encontros com as meninas negras</b>	77
2.4.2.1	<b>De uma estranha a uma <i>quase</i> do grupo</b>	78
2.4.2.2	<b>Pode ser uma pesquisadora Negra? Meu encontro com as famílias</b>	85
2.5	AFASTAR-ME DO CAMPO, CONTAR E REFLETIR SOBRE O VIVIDO E O EXPERIENCIADO: ESPAÇO -TEMPO QUARTO	89
2.5.1	<b>A tessitura do texto: um jogo que se joga fora e dentro do campo</b>	90
<b>3</b>	<b>POR QUAIS CHÃOS CAMINHAREI? AS MENINAS NEGRAS PEQUENAS ME DÃO RÉGUA E COMPASSO</b>	93
3.1	<i>“NEM TUDO QUE BRILHA É OURO!”</i> UMA DISCUSSÃO CRÍTICA SOBRE A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA	97
3.1.1	<b>Sociologia da Infância no Brasil</b>	107
3.1.2	<b>Nada sobre nós sem nós: crianças e pesquisadoras negras</b>	112
3.2	DECOLONIALIDADE E INFÂNCIA NEGRA: UMA POSSIBILIDADE DE DESEMBRANQUECER A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA	115
<b>4</b>	<b>ESCOLA COMUNITÁRIA LUIZA MAHIN: TERRITÓRIO EM QUE SE CONSTITUI AS INFÂNCIAS DAS MENINAS NEGRAS</b>	122

4.1	“MEU MARIDO COMPROU UM PEDAÇO D’ÁGUA PRA GENTE MORAR”: UMA OUTRA ITAPAGIPE	124
4.2	AS MULHERES DA LAJE”: A CONSTITUIÇÃO DA ESCOLA COMUNITÁRIA LUIZA MAHIN	137
4.3	DO BARRACO À LAJE: ASPECTOS FÍSICOS DA ESCOLA COMUNITÁRIA LUIZA MAHIN	146
4.4	AS VIDAS VIVIDAS NA ESCOLA LUIZA MAHIN: ALGUNS ASPECTOS	154
<b>5</b>	<b>“ELAS INVENTAM É COISA!”: CULTURAS INFANTIS DAS MENINAS NEGRAS PEQUENAS</b>	<b>159</b>
5.1	CULTURAS E CULTURAS INFANTIS: DIÁLOGO INTERCRUZADOS	161
5.2	“XÔ CORONA!”: O DISTANCIAMENTO SOCIAL PROVOCADO PELA COVID-19 E AS CULTURAS INFANTIS DAS MENINAS NEGRAS PEQUENAS E	169
5.2.1	<b>“Vem pra debaixo da mesa”</b> : a transgressão como um princípio das Infâncias	175
5.2.2	<b>“Isso é um feitiço!”</b> : rotinas de compartilhamento entre as meninas negras pequenas	182
5.2.3	<b>“Vou te falar um segredo, você é minha amiga?”</b> : amizades e branquitude no coletivo de meninas negras pequenas	189
<b>6</b>	<b>CORPO-TERRITÓRIO-CRIANÇA: MENINAS NEGRAS PEQUENAS CORPORIFICADAS</b>	<b>197</b>
6.1	CRIANÇAS NEGRAS E CORPO	201
6.2	CORPO-TERRITÓRIO-CRIANÇA	209
6.2.1	<b>Corpo-território-criança Odara</b>	211
6.2.2	<b>Corpo-território-criança em Festa</b>	225
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: CARTAS DE DESPEDIDAS E RECOMEÇOS</b>	<b>235</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>252</b>
	<b>APÊNDICE A</b> – Termo de Concordância da Instituição	267
	<b>APÊNDICE B</b> – Tópico Guia de Entrevista com a Diretora e Coordenadora Pedagógica	269
	<b>APÊNDICE C</b> – Tópicos Guia de entrevista com as fundadoras da escola e mulheres parceiras	271
	<b>APÊNDICE D</b> – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da Professora da Turma	273
	<b>APÊNDICE E</b> – Ficha de Registro de Episódios Interativos	275
	<b>APÊNDICE F</b> – Quadro de Acompanhamento Diário das Meninas Negras	276
	<b>APÊNDICE G</b> – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido	277

<b>APÊNDICE H</b> – Card convite para a família das crianças convidando para reunião de apresentação da pesquisa	282
<b>APÊNDICE I</b> – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a família	283

# I Introdução



Fui uma menininha negra não muito diferente das que tenho encontrado ao longo de minha vida adulta. Com esta afirmação evidencio que as meninas negras pequenas estão entre nós, mulheres negras adultas. Melhor dizendo, fomos e somos nós! Carregamos cada uma delas inscrita em nossas memórias, em nossos corpos. Com o movimento de escavadora de memórias, busco em minhas lembranças a menina negra pequena que fui. É certo que neste ofício de garimpeira da memória do qual, por ora, me ocupo, deparo-me com diferentes cenas desta infância vivida, experienciada e gostaria de compartilhar algumas delas com você, leitora e leitor deste texto, não com o intuito de apresentar uma infância doída, sofrida com o racismo, mas, sobretudo, com a vinculação da possibilidade com o novo, da vida reinventada. Vamos lá?

Às vezes me via alegre, observando as nuvens do céu no jardim na frente da minha casa. Morávamos na região metropolitana do Rio de Janeiro, mais precisamente no município de São João de Meriti, na Baixada Fluminense. Olhar o céu me levava para lugares inimagináveis. Poderia estar em outro planeta com seres assustadores ou no zoológico, vendo os diferentes bichos, mas era também um lugar de refúgio para minhas primeiras dores causadas pelo racismo, que já vivia desde a mais tenra idade. Lá, olhando o céu, me imaginava fora daquele lugar, onde as pessoas não me apontariam por eu ser uma menina negra favelada. O céu não era o meu limite!

Uma outra cena que compartilho com vocês e que me conecta com as infâncias do tempo presente é o quanto eu gostava de brincar com minhas amigas da rua onde morava. As brincadeiras de casinha eram as preferidas delas; eu gostava mesmo era de correr, saltar o valão de esgoto, me desafiando a ir cada vez mais longe, brincar com o balanço que papai fez para nós, e que ficava no fundo do quintal, e andar de velotrol e carrocinha (cf. figura 1). Durante as brincadeiras de casinha eu sempre arranjava um jeito de ficar de fora dos chamados afazeres domésticos como: cozinhar, arrumar a casa, fazer comidinha, cuidar da boneca. Eu sempre era a *tia* que trabalhava fora, não tinha filha, filho, nem marido. Quando estava *fora de casa* aproveitava para brincar das minhas brincadeiras favoritas.

**Figura 1** - Eu, com 4 anos, no jardim da minha casa



Fonte: Acervo pessoal.

Na escola – sim, frequentei Educação Infantil pública nos anos 1970 – vivi as mais alegres experiências da infância que consigo escavar. Por ser o primeiro Jardim de Infância (nome dado às escolas de Educação Infantil à época) do Município onde morava, uma experiência pioneira no Rio de Janeiro, o espaço era um verdadeiro jardim. Havia muito espaço verde, com árvores altas, plantas diversas e muitas flores. Existiam muitas salas e a gente podia frequentar todas: a de dança, a de pintura, a de leitura. Na área externa, um parque infantil e uma piscina em construção; essa última nunca utilizei, pois não ficou pronta enquanto estudei lá. Para mim, uma menina negra de 5 anos, aquele lugar parecia mágico, onde pude viver muitas aventuras e fazer vários amigos. Ali conheci o grupo musical *Secos & Molhados*<sup>1</sup>. Minha professora parecia ser fã dele, todo dia ouvíamos suas músicas enquanto desenvolvíamos alguma atividade na sala de pintura. Como eu adorava aquela escola... Era um lugar incrível!

---

<sup>1</sup> Secos & Molhados foi uma banda brasileira dos anos 1970, tendo como formação clássica João Ricardo, Ney Matogrosso e Gérson Conrad.

Descrever, mesmo que brevemente este espaço em que vivi uma parte da minha infância enquanto menina negra pequena, me fez sentir os cheiros das árvores e das tintas que costumávamos usar nas pinturas. Lembro-me dos sabores da merenda e me recordo da sopa quentinha que vinha em um pratinho azul. Nunca entendi por que os pratos das escolas públicas são sempre azuis. Em Salvador até hoje são azuis!

Lembro-me bem do dia em que a professora nos disse que no ano seguinte não poderíamos estudar mais lá, que agora éramos grandes, que já tínhamos encheido uma mão de idade (5 anos) e que, daquele dia em diante, nós íamos *treinar* bastante a escrita do nome, pois iríamos receber o primeiro diploma e precisaríamos assinar. Recordo-me bem que algumas crianças choraram ao saber que iriam sair da escola, eu não entendi direito por que elas choravam e não me surpreendi com a notícia dada pela professora. O que mais me intrigou foi o fato de que receberíamos um diploma. Na época não entendi muito o que ela queria dizer quando se referiu ao primeiro diploma, mas meu coração encheu de alegria quando falei com minha mãe sobre essa notícia da professora e ela me disse que depois do meu aniversário e das férias eu iria para outra escola, a escola das minhas irmãs, a escola das *grandes* (era assim que eu me referia às minhas duas irmãs mais velhas):

**Figura 2** – Eu, com 5 anos, no dia da formatura do Jardim da Infância



Fonte: Acervo pessoal.

Rememorar estas cenas vivenciadas em minha infância me conecta com as



infâncias e as crianças de agora, do tempo presente. Infâncias e crianças que atravessaram e atravessam a minha vida-professora de crianças pequenas ajudam-me a perceber e a compreender o *mundo da criança* como um lugar, espaço e tempo de se constituir, afetar – e ser afetada – por tudo à sua volta. Voltar à menina negra pequena que fui e sou – ela sempre estará comigo – me leva a um passado vivo que vai se estender ao presente.

Ao narrar partes da minha infância, acionadas por minha memória, vou construindo histórias vivas que se conectam com outras memórias e histórias do presente. O exercício aqui não se refere a comparações, mas, ao contrário, se refere à possibilidade de construir um panô<sup>2</sup> coletivo com imagens, cheiros, sons e cores que consiga representar a menina negra que fui e as que encontro na Escola Comunitária Luiza Mahin como mensageiras da ancestralidade negra, “[...] que traz em si toda a potência da memória ancestral” (Wanderson do Nascimento<sup>3</sup>, 2018, p. 47), uma vez que [as crianças] “[...] são uma espécie de elo entre essa dimensão histórica do passado e o presente das comunidades. São não o símbolo de seu futuro, mas a expressão de sua continuidade no presente” (Wanderson do Nascimento, 2018, p. 592).

Como mensageiras da ancestralidade negra, as crianças negras trazem a continuidade. Elas não são velhas, não são novas e não são futuras. Elas são no presente, no aqui e no agora. Elas vão! Seguem em invenções, fissuras, insurgências e desobediências. Elas são elas: as quais estão aqui e as apresento por elas mesmas<sup>4</sup>

*Eu quero ser **Emili**, o nome da minha prima é Emili. Brinco lá em casa com ela de pular a janela e subir no sofá. Minha mãe bebe cerveja e vai no bar ouvir reggae, eu brinco lá também.*

*Você sabia que tem um desenho do Show da Luna. Eu sou **Luna**, do Show da Luna, por que ela gosta de experiência? O que é experiência? – eu pergunto. *É de descobrir, eu gosto.**

---

<sup>2</sup> Pedaco de tecido de algodão em que se estampam símbolos e objetos que retratam as histórias de comunidades africanas.

<sup>3</sup> Neste texto utilizaremos o primeiro nome e último sobrenome de cada autora e autor numa perspectiva feminista de visibilização das produções intelectuais das mulheres, uma vez que nossas produções acadêmicas ficam subsumidas a partir da perspectiva patriarcal e sexista das ciências. Não é raro lermos os sobrenomes de autoras e a identificarmos como autores. Seguindo esta mesma linha, neste texto há flexão do gênero quando nos referimos à pessoa, a fim de assumirmos uma linguagem mais inclusiva.

<sup>4</sup> O processo como as meninas negras que participam da pesquisa escolheram seus nomes e se apresentam está descrito na seção 3.4.2 deste trabalho. As meninas que se apresentam são negras, a partir da identificação de suas famílias, na ficha de matrícula da escola, e têm 5 anos completos.

*Meu nome vai ser **Bianquinha**.” Quem é ela, por quê? – pergunto. A blogueirinha, sou igual a ela – Como assim, igual? – insisto no questionamento, mas a menina encerra a conversa, ficando em silêncio.*

*Sereia, tomo banho na maré de maiô, de roupa, minha mãe não deixa eu ir com minha irmã, eu corro e vou. Como seria o nome dessa sereia? – pergunto. **Meliah**, ela tem cabelo rosa.*

*Minha amiga é Júlia, ela é minha prima. Escreve no seu caderno: **Júlia**. Ela vai no meu aniversário – coloca seis dedos na mão e completa: lá na minha casa.*

*Sou a sereia **Ariel**, o cabelo dela é vermelho, não é rosa, referindo-se à sereia Meliah. Ela tem espelho, eu gosto de me olhar no espelho, ela é linda! Ela tem pé que anda na terra, igual o meu e na água tem rabo, eu não tenho, fico com pé mesmo, na maré.*

*Meu irmão nasceu, ele é pequeno, minha mãe dá peito pra ele, eu tomo mamadeira. Ele era mais pequeno, agora que saiu da barriga ele é grande, mas não é grande. Eu quero o nome de **Arthur Gabriel**<sup>5</sup>, ele é bebê, nem sabe que é Arthur, mas ele ri quando eu brinco com ele, igual a eu.*

Uma das meninas do grupo não quis escolher seu nome. Disse que não gostava – saiu da roda e foi pegar brinquedos. Vou nomeá-la de **Laís**, nome comum usado entre as meninas negras e que também tem a primeira letra de seu nome de registro. A descrevo como menina negra, uma das mais altas da sala e sempre vem para escola com vários modelos de trancinhas e laços coloridos (Notas e Caderno de Campo, 04/10/2021).

Ao narrar episódios da minha infância e trazer as meninas negras pequenas para a escrita inicial desse texto, tenho a intenção de evocar as crianças negras e suas infâncias para o caminhar nesta tarefa tão solitária que é fazer pesquisa. Em suas companhias me vejo refletida no espelho da ancestralidade negra, o que pode nos revelar modos de ser e estar no mundo próprios dessas meninas, parte imprescindível do intento desta tese.

Neste sentido, a escrita deste texto estará recheada de memórias da minha própria infância e da memória da professora de crianças pequenas que fui em um diálogo com as meninas negras pequenas da Escola Comunitária Luiza Mahin, participantes desta pesquisa. De posse dessas memórias e de tantas outras sobre

---

<sup>5</sup> Chamo atenção para o nome escolhido pela menina, por ser um nome comumente usado para nomear meninos, a escolha se deu pelo afeto com o irmão, como a própria menina explicou. Nesse sentido, naquele momento, ser Arthur Gabriel não estava relacionado à identidade de gênero.

minha primeira infância e do meu caminhar educacional e profissional é que vou me constituindo enquanto pesquisadora de e com crianças pequenas.

### 1.1 EU E ELAS, AS CRIANÇAS NEGRAS: UM ESPELHO QUE REFLETE A MULHER NEGRA PROFESSORA E PESQUISADORA

Minha trajetória acadêmica e profissional sempre esteve marcada pela presença das crianças. Inicialmente com crianças maiores e depois com crianças bem pequenas e crianças pequenas<sup>6</sup>. Finalizo o magistério na década de 1980 e logo inicio a docência no Ensino Fundamental em uma escola particular da periferia de Salvador. Lembro-me bem que, ao chegar pela primeira vez em uma escola como professora, ficava intrigada como aquele espaço era bastante hostil para as crianças maiores. Me parecia que, ao adentrar no Ensino Fundamental, meninas e meninos deixavam de ser crianças. Exigia-se, delas e deles, comportamento de adulto e de puro controle de seus corpos. O que poderia estar acontecendo? Ser professora de crianças seria, então, tentar torná-las adultas a qualquer custo?

A formação no magistério não me auxiliou a compreender este fenômeno. Não tive referenciais teóricos, naquela época, que me ajudassem a perceber, por exemplo, que esta prática desenvolvida na escola do Ensino Fundamental estaria diretamente ligada à concepção de criança e infância, das adultas e dos adultos envolvidos nesse processo. Esse debate sobre a relação entre o olhar e os modos de tratar as crianças e as concepções acerca da infância é evidenciado na obra *Fios e Desafios da Pesquisa*, organizada por Sônia Kramer e Maria Isabel Leite (1996). Nesta obra, Sônia Kramer e as demais autoras tensionam o olhar único sobre as infâncias apenas pela lente da psicologia e estabelecem um debate envolvendo outros campos das ciências sociais como a história, a sociologia e a antropologia, colocando as crianças como

---

<sup>6</sup> Neste trabalho usaremos a nomenclatura proposta por Maria Carmem Barbosa (2000, p. 5) e utilizada no *Documento Nacional Orientações Curriculares para a Educação Infantil* (BRASIL, 2019), para referir-se às crianças, marcando por faixa etária. “Compreende-se bebês como crianças de 0 a 18 meses; crianças bem pequenas como aqueles com idade entre 19 meses e 3 anos e 11 meses; crianças pequenas como aquelas entre 4 anos e 6 anos e 11 meses. Reservamos a denominação de crianças maiores para as entre 7 e 12 anos incompletos”. Destaco, corroborando com a autora, que os termos não são usados para classificar ou hierarquizar as crianças, pois, pelo contrário, buscam dar sentido às especificidades de cada uma delas, entendendo-as como portadoras de modos de ser e estar no mundo diferenciados.

sujeitos históricos e sociais.

Ainda sobre esta problemática, abro um diálogo com Manuel Sarmiento (2011) a partir de seu texto *A reinvenção do ofício de criança e do aluno*, no qual considera que:

De algum modo, perante a instituição, a criança “morre”, enquanto sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias, para dar lugar ao aprendiz, destinatário da acção adulta, agente de comportamentos prescritos, pelo qual é avaliado, premiado ou sancionado. (Manuel Sarmiento, 2011, p. 588)

Ainda com as inquietações sobre a prática pedagógica presenciada no Ensino Fundamental, ingresso no serviço público municipal de Salvador. É neste espaço que vou me constituir como professora na Educação Infantil, professora de crianças de 0 a 5 anos. Início minha carreira em uma creche municipal na periferia da cidade do Salvador, na Bahia. Naquela época, nos idos do ano de 1995, não havia uma política educacional para as crianças pequenas no Brasil e o cuidar e o educar delas estavam ligados à Assistência Social (Marta Santos, 2008). Neste espaço de Educação Infantil pública é que vou me interessar pela prática pedagógica com crianças pequenas afastadas do cuidado, da escolarização precoce; a partir daí entro no curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) em 2000.

Na graduação, sempre buscava respostas teórico-metodológicas para as minhas reflexões, sobre meu fazer docente junto às crianças bem pequenas e de como poderia tornar aquela escola, na qual atuava, um lugar com referências positivas para as crianças que ali frequentavam. Esse desejo estava alimentado por minha experiência vivida naquele Jardim de Infância, quando frequentei a Educação Infantil.

Durante o percurso da graduação apenas os componentes curriculares de Psicologia tratavam diretamente de crianças bem pequenas e pequenas, mas ali eu já sabia que os aportes teórico-metodológicos deste campo teórico não dariam conta das demandas das crianças *reais* com as quais trabalhava. Foi então que fui apresentada a Paulo Freire. A leitura de suas obras me encantava, especificamente *Pedagogia do Oprimido* (1998) e *Professora sim, tia não* (1993), pois via nessas reflexões outras formas de pensar educação e a tensão sobre como ser professora para além daquela *tia* do jardim de infância.

Este fato me moveu a procurar outras leituras e reflexões no campo das infâncias fora da área da Psicologia do Desenvolvimento. Decerto que o acesso das

chamadas *grandes produções* nesta área era escasso, principalmente para uma estudante de pedagogia no Nordeste brasileiro, no início dos anos 2000, mas foi neste movimento de inquietação e investigação que conheci as obras de Philippe Ariès (1981), Fúlvia Rosemberg (1999), Eliane Cavalleiro (2000) e Ana Célia da Silva (1995), esta última, minha orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), na graduação. Essas obras foram a porta de entrada para a minha caminhada como investigadora do campo das infâncias, em especial das crianças e infâncias negras.

No contato com essas leituras percebi que aquelas crianças *reais*, que mencionei anteriormente, eram crianças negras e pobres e que seu pertencimento racial e de classe social informavam as práticas pedagógicas e materiais didáticos destinados a elas e, que na maioria das vezes, possuíam cunho racista. Ao considerar a infância como um construto da modernidade, como afirma Philippe Ariès (1981) suas concepções e percepções por parte da sociedade não escapam do modo racista e patriarcal de se conceber as sociedades colonizadas, como é o caso do Brasil.

Paralelo a este meu movimento de autoformação, sou apresentada a *As mulheres do CEAFFRO/UFBA*<sup>7</sup> em 2003, um grupo de intelectuais negras que, naquele momento, estavam se debruçando sobre a proposta curricular da Secretaria Municipal de Educação de Salvador com o objetivo incluir as discussões sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todo o currículo da Rede Municipal, no âmbito do *Projeto Escola Plural: a diversidade está na sala*. Este projeto tinha como objetivo central a formação de professoras para a educação das relações étnico-raciais.

O ano de 2003 se tornou um marco na trajetória do Movimento Negro, na busca por uma educação que valorizasse a contribuição da população negra na construção do Brasil. Foi neste ano, precisamente em 9 de janeiro, que pela primeira vez na história da educação brasileira, houve a institucionalização da temática das relações étnico-raciais. Nesta data foi sancionada a Lei n. 10.639/03, a qual estabelece a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares. Esse ano, também, marcou minha trajetória enquanto mulher negra. Foi o ano em que *fiz santo*, me iniciei no Candomblé e reafirmei minha identidade de mulher negra. Neste mesmo período, também, participei da formação de professoras do CEAFFRO/UFBA.

---

<sup>7</sup> Vinculado ao Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO), da Universidade Federal da Bahia (UFBA), O CEAFFRO foi fundado em 1995 com a missão e atuação principal de promover a educação para a igualdade racial e de gênero. No seu histórico de atuação, teve diversos projetos apoiados por órgãos públicos e agências de cooperação, sempre baseados na promoção da igualdade e da garantia de direitos para a população negra.

A *Formação do CEAFFRO*, como chamo carinhosamente a atuação da instituição na formação continuada de professoras para a inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo, era para mim, naquele momento, uma possibilidade de unir minha recente experiência religiosa à prática docente, pois no espaço do terreiro de Candomblé pude vivenciar um outro modelo de construção de conhecimento, de base africana e afro-brasileira, bem como outros modos de relações estabelecidas entre crianças e adultos.

Foi no terreiro que ouvi pela primeira vez, em uma ocasião da proximidade do Dia das Crianças e da organização dos festejos para este dia, um *Itan* sobre *Iku* e *Ibejis*. Este *Itan*, contado por uma mais velha do terreiro, dizia que os *Ibejis* (os gêmeos) foram convocados para enfrentar *Iku* (a morte) em sua aldeia. O povo desse lugar já tinha tentado de tudo para estancar a morte que assolava o vilarejo. Mas, como dois meninos, duas crianças enfrentariam a poderosa *Iku* morte? Eles usaram sua alegria para entreter *Iku*, revezando entre si, cantando e tocando tambores mágicos. Eles cantaram e tocaram por sete dias, o que deixou *Iku* exausta e obrigada a fazer um pacto com os meninos: vocês param de tocar e cantar que eu deixo o vilarejo, vou embora. Assim, os gêmeos venceram a morte com música e dança. Após contar esse *Itan*, a mulher mais velha nos disse que as crianças são a alegria da casa, que a gente precisa respeitá-las, que elas são poderosas, enfrentaram e venceram a morte.

Este *Itan*, ouvido por mim e outras *iaôs* do terreiro, me faz refletir sobre outra possibilidade de relação com as crianças negras na escola na qual atuava naquele momento. Essas questões eram compartilhadas na formação do CEAFFRO, onde podíamos (re)criar outros mundos, inclusive (re)criados por crianças negras como, por exemplo, o lugar (re)criado pelos *Ibejis* sem a ação direta da morte a partir de suas cantorias e toques de tambor.

Este movimento reflexivo possibilitou compreender que não bastava apenas denunciar o racismo e visibilizar as diferentes formas de fazer ciência da população negra, pois estas ações deveriam estar inseridas, também, nas práticas educativas, ou seja, precisaríamos trabalhar as temáticas que tratassem da história e da cultura afro-brasileira e africana conjuntamente com uma ação pedagógica na qual as identidades das e dos estudantes deveriam ser o fio condutor.

A formação-ação de enfrentamento ao racismo no âmbito da educação gestada e parida pelas intelectuais negras do CEAFFRO se configura como um processo de

descolonização dos currículos e do conhecimento no Brasil. A esse respeito dialogamos com Sueli Carneiro (2005) sobre o enfrentamento ao epistemicídio aliado ao biopoder/racialidade. Ela nos diz que esse projeto não é e não está consolidado na produção de conhecimento no Brasil, pois para toda essa estrutura racista há uma insurgência que insiste em produzir novas formas de conhecimento, de vida.

Nossas experiências pessoais e profissionais com relação à temática, acrescidas de outros conteúdos da formação, também serviam de base para redimensionar os Projetos Político-Pedagógicos das escolas nas quais atuei, pois discutíamos que a História e Cultura Afro-brasileira e Africana deveriam estar articuladas em todas as áreas do conhecimento de forma interdisciplinar. Esta experiência foi um diferencial na minha formação profissional, tendo em vista que, além de trabalhar o *como fazer*, aspecto imprescindível em uma formação de professoras, me permitiu vislumbrar uma proposta a ser desenvolvida na escola de Educação Infantil em que atuava. A partir dessa experiência formativa e da publicação resultante deste processo<sup>8</sup>, me dediquei inteiramente aos estudos e às pesquisas com e sobre crianças negras pequenas, o que me levou à realização do mestrado em Educação na Universidade Federal da Bahia (UFBA), em 2008.

No desenvolvimento da pesquisa de mestrado, adentro o campo das políticas públicas e vou, então, investigar as políticas públicas para a primeira infância negra em Salvador. Neste trabalho analisei como as políticas para a Educação Infantil em Salvador se constituem instrumentos de promoção de equidade, orientadas pelo princípio da diversidade racial. Foram investigadas as práticas de gestão adotadas pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) a fim de perceber como as/os gestoras/es se organizam para atender à especificidade da infância negra no que se refere à educação. A pesquisa revelou que a política de Educação Infantil em Salvador é voltada para uma *criança universal*, não evidenciando outros aspectos de sua identidade, demonstrando a importância de se considerar o aspecto racial na formulação e implementação de políticas educacionais para a primeira infância (Marta Santos, 2008).

---

<sup>8</sup> A partir dessa experiência formativa, o CEAFFRO lançou um livro intitulado *Escola Plural: a diversidade está na sala*, organizado por Maria Nazaré Mota de Lima e com artigos das formadoras do projeto. O livro propõe uma reflexão teórica, metodológica e prática para inserir a história, a cultura e a identidade do povo negro na sala de aula como um direito não só da população negra, mas de todos os brasileiros e brasileiras.

O trabalho desenvolvido no mestrado abriu novos questionamentos a respeito dos estudos sobre as crianças negras e suas infâncias: o que teriam as professoras a nos dizer sobre as políticas educacionais para a primeira infância negra em Salvador a partir das discussões sobre relações étnico-raciais? O que as crianças negras e brancas bem pequenas e pequenas poderiam nos dizer sobre as políticas, os programas e os projetos educacionais direcionados a elas? Como estas políticas, em especial as da área de currículo, dialogavam com as identidades raciais e de gênero das crianças da Educação Infantil?

As questões levantadas durante o mestrado, desenvolvido entre os anos de 2006 e 2008, me conduziram a adentrar aos estudos e às pesquisas com crianças e não apenas sobre elas. Me aproximei dos Estudos da Sociologia da Infância, iniciando pelas obras de Willian Corsaro (2011), Manuel Sarmiento (2009) e, posteriormente, nos estudos desse campo mais especificamente sobre o Brasil com a obra *Sociologia da Infância no Brasil* (2011), de Ana Lúcia de Faria e Daniela Finco e *Estudos da Infância no Brasil* (2015), de Anete Abramowicz. Essas leituras iniciais ativaram meu desejo de pesquisar com as crianças negras pequenas. Ao participar de uma Consulta Nacional sobre a Implementação da Lei n. 10.639/03<sup>9</sup> nos municípios de Salvador, Belo Horizonte e São Paulo, como pesquisadora de campo, tive minha primeira experiência de *ouvir* as crianças da Educação Infantil sobre a avaliação e a constituição de políticas públicas. Neste processo pude participar da construção metodológica da pesquisa e ir a campo escutar o que as crianças de 5 e 6 anos teriam a nos dizer sobre as possibilidades e os desafios dos espaços escolares para a constituição de uma educação pautada nas relações étnico-raciais de forma equânime. Essa experiência de *ouvir* as crianças me afetou completamente e foi nesse movimento de escuta que finquei meu desejo de ouvir o que as crianças pequenas teriam a nos dizer sobre elas e sobre nós.

A partir daí, mergulho profundamente nesta área de conhecimento, com um pouco de receio, pois nas duas Universidades Públicas em Salvador, UFBA e UNEB,

---

<sup>9</sup> Consulta realizada em escolas públicas das cidades de Belo Horizonte, São Paulo e Salvador durante os anos 2005 e 2006, sobre os desafios e as possibilidades de implementação da Lei n. 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2003). Foram ouvidas crianças, jovens, adultos, professoras, professores, equipe gestora, coordenadoras e coordenadores pedagógicos, funcionárias e funcionários e famílias de escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II. O resultado desta consulta foi publicado em livro no ano de 2007 com o título *Igualdade das relações Étnico-raciais na Escola: possibilidades e desafios para a implementação da Lei n. 10.639/03*.



os estudos sobre as infâncias nos Programas de Pós-Graduação em Educação eram inexistentes, à época. Ainda hoje, não há linhas de pesquisas que se dediquem, exclusivamente, aos estudos sobre crianças e infâncias, sobretudo estudos relacionados a bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas negras.

As discussões e orientações teórico-metodológicas das teses e dissertações que abordam essas temáticas são frutos de ações políticas e do engajamento da professora ou do professor que orienta os trabalhos que se propõem estudar as crianças e suas infâncias, em especial as negras. Esta constatação é o que Boaventura de Sousa Santos (1985) intitulou *epistemicídio*; Sueli Carneiro (2005) amplia a discussão ao observar uma atuação do racismo na produção e na difusão de conhecimentos, uma vez que o conhecimento produzido *fora* da cultura ocidental branca não é considerado válido. A esse respeito Flávia Damião e Rosângela Castro (2019, p. 13), em um artigo que é fruto de tese de doutoramento intitulada *Infâncias Negras no Brasil: produção de conhecimento interseccional desde o Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as (COPENE)*, evidenciam que há uma “[...] carência de trabalhos que elejam a intersecção entre as categorias raça, gênero e geração, quando temos em pauta as questões das crianças negras pequenas brasileiras e suas infâncias”. Embora as autoras estejam falando especificamente do COPENE, o texto também evidencia essa falta em outros cenários de produções científicas.

De qualquer modo, sempre soube que não estaria sozinha nessa travessia, pois teria as meninas negras pequenas como uma importante companhia, embora elas ainda estivessem *longe* de mim, uma vez que não estava mais como professora de Educação Infantil e sim atuando na Secretaria de Educação de Salvador (SMED), mas as sentia por perto, pois fui uma delas. Assim, segui nadando nessas águas até chegar ao doutorado.

Durante minha travessia profissional pela SMED, mais precisamente no Fundo Municipal para o Desenvolvimento Humano e Inclusão Educacional de Mulheres Afrodescendentes<sup>10</sup> (FIEMA), adentro aos estudos de gênero e educação relacionando-os com os estudos sobre infância e crianças negras. Embora o Fundo atue, majoritariamente, com mulheres adultas, foi realizada, em 2015, uma parceria

---

<sup>10</sup> É um fundo municipal criado pela Lei n. 6.912/2005, vinculado à Secretaria Municipal da Educação de Salvador (SMED) com o objetivo de promover o desenvolvimento educacional e humano de mulheres afrodescendentes em situação de vulnerabilidade social.

com a Organização de Mulheres *Renascer Mulher*, que atua no Subúrbio Ferroviário de Salvador desenvolvendo ações de empoderamento<sup>11</sup> de meninas negras em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Este projeto foi para mim o elo (re)conector com as infâncias negras. Nessa minha experiência junto às meninas, deparei-me com as desigualdades de gênero e raça vivenciadas por elas, dentro e fora da escola, e, sobretudo, com as potencialidades que essas meninas têm para enfrentar tais desigualdades. Dessa maneira, comecei a notar que essas impressões poderiam dizer muito sobre como as meninas negras estavam vivendo suas infâncias, apreendendo outras perspectivas sobre a escola, o bairro, a rua, dentre outros temas.

Esta experiência desenvolvida com as meninas no projeto *Hoje menina, amanhã mulher*<sup>12</sup>, que envolvia oficinas sobre identidade racial e autoestima, vai me colocar diretamente em contato com alguns episódios vivenciados por mim durante a minha infância, como, por exemplo, as cenas narradas na abertura deste texto, pois, ao ver aquelas meninas, via a mim enquanto criança negra. Esta relação de espelho afirmava, ainda mais, meu desejo de pesquisar junto a essas meninas. A partir daí, tomo a decisão de retornar para a sala de aula de Educação infantil, em 2018, já que havia dez anos que não estava atuando diretamente com crianças pequenas. Foi aí também que resolvi encarar a seleção de doutorado.

A docência junto às crianças pequenas negras e brancas em um Centro de Educação Infantil retroalimentaria o meu fazer, enquanto pesquisadora, junto às meninas negras, afinal, eu tinha me debruçado, desde a graduação, sobre os estudos

---

<sup>11</sup>A palavra empoderamento é utilizada nesta tese como um processo de conquista da autonomia, autodeterminação das mulheres, em especial das mulheres negras na luta contra o racismo e o patriarcado. Para nós mulheres negras, como bem observa Silvana Bispo (2011), o empoderamento numa perspectiva ativa do feminismo negro é destruir a ordem racial vigente nas sociedades contemporâneas, além de assumirmos maior controle sobre nossos corpos, nossas vidas. Além disso, o termo empoderamento é muito usado pelas mulheres negras fora do círculo acadêmico. É muito comum vermos projetos escolares que utilizam esse termo; o próprio objetivo da projeto *Hoje menina, amanhã mulher* refere-se ao empoderamento; as marchas em prol de uma estética negra positiva afirmam o empoderamento. A palavra foi usada também pela gestora da escola na ocasião em que fui apresentar o projeto para a unidade escolar (veremos mais adiante). Esses são alguns exemplos do uso do termo no cotidiano da vida das mulheres negras que têm ressignificado este conceito numa perspectiva de prática de promoção do autorreconhecimento como produtoras de saberes.

<sup>12</sup>Embora o projeto atuasse especificamente com as meninas negras e as considerasse como sujeitas de direitos, no seu nome ainda é perceptível uma concepção de criança e infância como uma fase da vida que deve ser preparada para o futuro. Outro destaque neste título é a essencialidade de que todas as meninas serão mulheres no futuro, desconsiderando as identidades de gênero dessas sujeitas.

das crianças e das infâncias, em especial aquelas marcadas por raça. O intuito dessa tese é evidenciar que as experiências das crianças, neste espaço educativo, são submetidas às escolhas e às normas das adultas e dos adultos e, muitas vezes, fundadas sobre estereótipos de raça, gênero, geração e classe e que, de alguma forma, impactam na produção das culturas infantis, sejam na (re)produção desses estereótipos ou nas insurgências infantis referentes a eles.

Neste sentido, torna-se fundamental que esses marcadores sociais da diferença se constituam como categorias centrais ao analisar a produção das culturas infantis nesta tese. É no interior dos estudos do feminismo negro, a partir dos estudos de Lélia Gonzalez (2020), de Patrícia Hill Collins (2019), bell hooks (2017) e do feminismo decolonial, dialogando com Maria Lugones (2008) e Ochy Curiel (2005), que essas categorias passam a ser analisadas em conjunto e de forma interseccionalizada.

## 1.2 EU E ELAS, AS MENINAS NEGRAS: A PESQUISA EM QUESTÃO

Considerando esse meu percurso profissional e acadêmico é que proponho pesquisar as vivências de meninas negras pequenas levando em consideração como elas se observam e são vistas dentro da escola, como percebem ou não este espaço enquanto lugar de viver a infância e como essas experiências podem dialogar com as dimensões raciais, de gênero e geracionais.

Pensar a vida dessas meninas negras pequenas junto com elas, a partir das dimensões de raça e de gênero, nos ajuda a pensar em uma infância de meninas negras ampliando o debate no campo da Sociologia da Infância (SI), em especial o campo deste estudo no Brasil, dos estudos de gênero e Educação Infantil. Significa trazer à tona a vida de um grupo social que vem sendo historicamente ignorado: meninas negras pequenas tornam-se invisíveis quando enquadradas nas categorias criança e infância, e assim seguem, muitas vezes sendo despercebidas em análises, estudos e políticas públicas (ANETTE TROMPETER, 2016)

Com base nessas questões, esta tese tem a intencionalidade de estudar os modos de fazer e sentir de meninas negras pequenas que frequentam uma “Escola

da Infância”<sup>13</sup> na Península Itapagipana de Salvador, somando esforços para a compreensão da infância como um lugar de vivências, experiências e construções culturais; percebendo as possibilidades dos modos de fazer e sentir dessas meninas negras pequenas na constituição de culturas das infâncias.

A pesquisa parte de três elementos que se articulam entre si: o primeiro refere-se a uma imagem de criança e de infância marcadas por gênero e raça – menina negra pequena; o segundo diz respeito a consideração de suas narrativas, seus modos de ser e estar no mundo como legítimos, como direito e como produtoras de cultura e o último elemento parte do reconhecimento da contribuição dessas falas, modos de ser e viver a fim de ampliar o debate sobre as questões raciais, de gênero no campo de estudos da Sociologia da Infância, Gênero e Educação Infantil.

A partir desses elementos é que chegamos à pergunta central deste trabalho: *Como são produzidas as culturas infantis nas experiências cotidianas vivenciadas por meninas negras pequenas que frequentam a Escola Comunitária Luiza Mahin, em Salvador, Bahia (BA)?* Tal questão se desdobra no objetivo geral desta pesquisa, que intenciona compreender o modo como as meninas negras pequenas produzem culturas infantis a partir de suas experiências vivenciadas na escola Comunitária Luiza Mahin, em Salvador (BA), acompanhado dos objetivos específicos, a saber: (i) acompanhar as experiências cotidianas de meninas negras pequenas que frequentam uma turma de Educação Infantil na Escola Comunitária Luiza Mahin, em Salvador (BA); (ii) analisar se o modo como essas meninas produzem culturas infantis marcadas pelas relações de gênero, raça e geração, considerando os contextos espaciais e organizativos da instituição e as relações estabelecidas entre seus pares e adultas e adultos; e (iii) identificar como as meninas negras pequenas deste grupo vivem sua condição de infância negra na instituição escolar.

Com esse olhar e escuta, esperamos compreender, do ponto de vista das meninas negras pequenas, o que elas fazem, sentem e pensam sobre suas experiências cotidianas entre seus pares e adultas e adultos, sobre sua vida, sobre a escola que frequentam, considerando que produzem cultura própria e reproduzem interpretativamente a cultura adulta de seu grupo social, buscando significações

---

<sup>13</sup>Denominamos Escolas da Infância – a educação infantil em creches e pré-escolas e os anos iniciais do Ensino Fundamental – como lugar de “[...] valorização da cultura construída pelas crianças, de constituição de um espaço de escuta, de respeito às suas especificidades, para garantir-lhes o direito de ser criança” (Finco; Barbosa; Faria, 2015, p. 243).

acerca de sua própria vida, como podemos vislumbrar no decorrer deste trabalho.

Inicialmente, esta pesquisa seria desenvolvida no Subúrbio Ferroviário de Salvador a partir da atuação do projeto *Hoje menina, amanhã mulher*, já mencionado anteriormente, lugar onde eu já tinha uma experiência de atuação junto às meninas. A escola da infância, *lócus* da pesquisa, seria uma escola municipal em Salvador que as meninas do projeto frequentassem e/ou a escola que desenvolvia uma parceria com a instituição Renascer Mulher. Sobre os sujeitos da pesquisa: as meninas negras pequenas seriam selecionadas a partir de minha aproximação com o campo, uma vez que precisaria fazer interlocução entre a escola da infância e sua participação no projeto.

Diante do encerramento das atividades do projeto *Hoje menina, amanhã mulher*, em 2019, por questões relacionadas a cortes nos financiamentos internacionais, o que acarretou a dispersão das meninas do projeto, me vi obrigada a redimensionar o campo da pesquisa. Claro que este episódio me deixou meio que fora do ar, afinal, quais meninas negras fariam parte deste trabalho? Seriam as do Centro de Educação Infantil em que estava atuando como professora? Que outro espaço de convívio de crianças traria essa dimensão tão forte de gênero, como o referido projeto *Hoje menina, amanhã mulher*? Em que outro lugar eu teria uma inserção não apenas como pesquisadora, mas também como parceira?

A partir desses meus questionamentos, da minha inserção nos movimentos sociais de Salvador e em diálogo com a coordenadora da organização, que abrigava o projeto de empoderamento de meninas negras, pude visualizar algumas instituições do movimento social, como o *Bahia Street* e *Instituto Odara*<sup>14</sup>, que poderiam me proporcionar o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que atuam junto a crianças, jovens e adolescentes com questões relacionadas a raça e gênero. Passei, então, a pesquisar mais sobre estas instituições e a dialogar com algumas mulheres negras que atuaram nestas organizações a fim de me aproximar dos projetos desenvolvidos por elas. Estes movimentos de encontro me trouxeram reflexões sobre a pesquisa,

---

<sup>14</sup>*Bahia Street* - organização não governamental que há 25 anos atua no enfrentamento ao racismo e ao sexismo junto a meninas negras de seis a 17 anos, desenvolvendo ações de educação, arte e cultura. Ganham destaque aqui as oficinas desenvolvidas no âmbito das ações do projeto Formação Feminista para Criança; Instituto Odara - organização negra feminista que visa superar em nível pessoal e coletivo a discriminação e o preconceito, bem como buscar alternativas que proporcionem a autonomia e a inclusão sociopolítica das mulheres negras na sociedade. O instituto, a partir de 2020, vem desenvolvendo ações de garantia de direitos de meninas e adolescentes negras na faixa etária de 9 a 17 anos.

principalmente em relação à abordagem teórica e metodológica que ancoraria o estudo. Algo, no entanto, ainda me incomodava profundamente: essas instituições atuam no enfrentamento ao racismo e ao sexismo junto a crianças e adolescentes sim, mas não com crianças bem pequenas e pequenas. A faixa etária do público atendido por estas instituições é de 6 a 17 anos. Estaria eu, ao escolher uma dessas instituições, colaborando, mais uma vez, para a invisibilização das meninas negras pequenas nas pesquisas acadêmicas? O que faria com anos de estudos sobre a primeira infância, onde essas reflexões teóricas reverberariam no meu trabalho? Teria que ampliar ou até mesmo trocar o repertório teórico da pesquisa? E minha atuação política, situada e engajada em trabalhar e pesquisar junto a crianças negras bem pequenas e pequenas, como ficaria? A decisão de estar junto das crianças pequenas na atuação docente deveria ser repensada?

Essas foram algumas das perguntas que fiz a mim mesma durante o primeiro semestre de 2019, principalmente na participação das disciplinas *Projeto de Tese I e II*, espaço destinado ao redimensionamento e à qualificação do projeto de investigação do Doutorado. Como sou uma mulher de Candomblé, e valendo-me das experiências com crianças no terreiro e das reflexões trazidas pelo *Itan*, mencionado anteriormente, resolvi aquietar-me, dar tempo aos silêncios e ouvir mais o que as crianças que me rodeavam teriam a me dizer, sentir seus cheiros, ouvir suas risadinhas e choros. Passei, então, a reler meu trabalho de Mestrado e algumas produções acadêmicas dele resultantes para ver se encontrava ali uma pista por onde ir. E foi nesses silêncios, pausas e degustação da leitura que percebi que minha vida, enquanto mulher negra, professora de criança pequena, tinha sido entrecruzada por outras vidas de mulheres negras professoras de crianças pequenas.

Foi nessas leituras sobre mim mesma que emergiram minhas experiências com a Escola Comunitária Luiza Mahin, inicialmente a partir da atuação como educadora social do Grupo de União e Consciência Negra (GRUCON)<sup>15</sup>, em 2006, e, posteriormente, em 2009, como a coordenação de trabalho de conclusão de uma estudante de Pedagogia da UFBA que teve como temática de estudo *Mulheres Negras e Educação: identidade e trajetória de Professoras da Escola Comunitária*

---

<sup>15</sup>É uma entidade sem fins lucrativos que desde 1986 vem desenvolvendo ações socioeducativas nas comunidades de Alagados, Baixa do Petróleo, no bairro da Massaranduba – Salvador (BA). É formado a partir da união de um grupo de moradores que insere nestes territórios as discussões de enfrentamentos a todas as formas de preconceitos sociais, raciais, econômicos e de gênero.

*Luiza Mahin.*

Nesta mesma ocasião, me aproximei das escolas comunitárias a partir da Rede de Formação Continuada para Professoras da Educação Básica<sup>16</sup>, participando do projeto de formação continuada para as professoras de Educação Infantil que atuam nas Escolas Comunitárias, com a temática Educação para as Relações Étnico-raciais na Educação Infantil. Desde então, sempre venho desenvolvendo ações junto à comunidade atendida pela Associação do Conjunto Santa Luzia, instituição que abriga a escola comunitária Luiza Mahin, com palestras e oficinas.

Mesmo atuando junto às professoras de Educação Infantil da Escola Luiza Mahin, em uma perspectiva formativa de enfrentamento ao racismo na infância, as crianças negras de fato não estavam lá, por isso não as percebi logo de imediato quando precisei redimensionar o campo da pesquisa. Nas formações, falávamos sobre e para elas, quase nunca com elas. Meu olhar de formadora estava centrado nas adultas e adultos que atuavam diretamente com as crianças. Neste sentido, pude perceber que a perspectiva do adultocentrismo<sup>17</sup>, muitas vezes, permeava a formação. Éramos nós as adultas e adultos que estávamos falando sobre e pelas crianças, em especial as negras.

A partir dessas reflexões é que me disponho a pesquisar COM as meninas negras pequenas da Escola Comunitária Luiza Mahin, encarando o grande desafio e, por que não dizer, uma aventura de desenvolver estudos onde as meninas negras pequenas estejam no centro das discussões. Uma aventura de “[...] reimaginar a infância, e ao reimaginá-la, acreditamos na possibilidade de se encontrar a própria vida” (Renata Fantini, 1996, p. 3), nos aventurando em caminhos conhecidos e desconhecidos, levando-nos de um ponto a outro, do familiar ao estranho, para encontrar na outra e no outro a minha própria história.

Para tal, organizei este estudo em sete partes: esta introdução, cinco seções subsequentes e a última parte destinada à conclusão do trabalho. A primeira seção, a título de introdução, tem como objetivo anunciar a pesquisa trazendo o percurso que

---

<sup>16</sup>É uma rede que vem desde 2003 financiando e assessorando escolas comunitárias que atendem crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social. Fazem parte dessa Rede ACREDITE - Associação de Creches e Pré-Escolas; PATÍ - Associação Científica e Sociocultural; CEAP - Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica; Pastoral do Menor da Arquidiocese; Programa Ágata Smeralda/Itália.

<sup>17</sup>Considero que esta relação entre adultas, adultos e crianças se insere em uma prática social ocidental originária das colonialidades. Este conceito será melhor desenvolvido na seção que trata dos aspectos metodológicos na pesquisa.

me levou à temática investigativa bem como os objetivos gerais e específicos.

Na segunda seção, intitulada *O caminho que sigo para encontrar-me com as meninas negras pequenas*, trago a abordagem teórico-metodológica desta tese: uma etnografia com meninas negras pequenas na Escola Comunitária Luiza Mahin, localizada na cidade de Salvador (BA). A escolha de realizar uma etnografia com as meninas negras pequenas na escola leva em consideração o objetivo dessa pesquisa e dialoga com a literatura que aborda estudos com as crianças e suas culturas. Nesta seção trago alguns dados do campo que nomeei de *espaço-tempo*, considerando que se configuram como um período, não necessariamente cronológico, com dias e horas pré-estabelecidos, mas como um lugar e períodos de reflexões, aproximações e distanciamentos com objeto de estudo desta tese. Apresento também como foi desenvolvida a etnografia destacando os desafios de fazê-la em meio a uma pandemia provocada pelo Coronavírus, bem como os registros dos dados, suas análises e os procedimentos adotados para a escrita final do texto da pesquisa.

O texto seguinte, seção três, intitulada *Por quais chão caminharei? As meninas negras pequenas me dão régua e compasso*, tem como objetivo apresentar e discutir o *chão* teórico que percorri e que caminhei junto com as meninas negras pequenas no desenvolvimento da pesquisa. Neste caminho adentro pelos Estudos da Sociologia da Infância, fazendo um diálogo com os estudos Decoloniais, numa perspectiva de darmos conta de compreendermos a complexidade que é ser menina negra. Aqui é apontada uma discussão crítica sobre a Sociologia da Infância, bem como evidencio o protagonismo das mulheres negras como pesquisadoras desta área no Brasil.

A quarta seção, denominada *Escola Comunitária Luiza Mahin: território em que se constitui as infâncias das meninas negras*, apresenta a Escola Comunitária Luiza Mahin, que fica localizada no Bairro do Uruguai, em Salvador (BA), contexto escolar no qual as meninas negras pequenas vivem suas infâncias. O território onde está localizada a escola, com suas histórias, sua organização racial, econômica e cultural é um contexto no qual as meninas negras pequenas vivem suas vidas e a ele está relacionado o modo como elaboram suas experiências e vivências cotidianas, produzindo culturas marcadas por toda essa complexidade que é habitar um bairro periférico de maioria negra.

As culturas infantis produzidas pelas meninas negras no contexto da Escola Comunitária Luiza Mahin ganham centralidade na seção cinco deste trabalho. Na seção denominada *Elas inventam é coisa: culturas infantis das meninas negras*



*pequenas* evidencio as culturas das infâncias produzidas pelas meninas negras com suas (re)produções interpretativas (Willian Corsaro, 2011) apresentadas no campo da pesquisa estabelecendo um diálogo com os aportes teórico-metodológicos eleitos como condutores do trabalho. Nesta seção trago algumas argumentações sobre o entrelaçamento entre culturas infantis e cultura negra em diáspora, além da discussão sobre branquitude.

Já na seção seis, *Corpo-território-criança: meninas negras pequenas corporificadas*, as discussões sobre corpo e infância são realçadas a fim de preconizar que o corpo se configura como uma forma de comunicação das meninas negras para além da fala. No texto apresento minha posição para discutir com/sobre os corpos das meninas negras pequenas, compreendendo-os como biológicos, históricos, culturais e sociais, mas também localizando-os num território negro. Um corpo-território-criança que fala de maneira a afirmar a existência e a continuidade da vida com a leveza e a potência da alegria/alacridade. Um corpo útil, bom, que não se dissocia a razão da emoção, um corpo Odara (Marco Luz, 2018).

Por fim, trago a seção sete, nomeada Considerações finais: cartas de despedidas e recomeços. Aqui, apresento três cartas a partir da convocação das meninas negras para fazê-las. Uma tem como destinatárias as meninas negras pequenas partícipes da pesquisa onde conto-lhes meus sentimentos por estarmos juntas naquele ano e dos aprendizados que construí durante a feitura desta pesquisa. A segunda é direcionada para as adultas e os adultos da escola campo da pesquisa na qual agradeço a acolhida e as aprendizagens construídas.

A última carta é endereçada às mulheres negras pesquisadoras interessadas nas infâncias negras, à comunidade acadêmica e às pessoas que se afinam com o tema de forma geral. Nesta última carta narro o percurso da pesquisa, seus resultados e as contribuições desta etnografia para o estudo das crianças e das infâncias negras.

## 2 O caminho que sigo



para encontrar-me com as meninas negras pequenas

Todas as quartas-feiras no meio da manhã eu e mais duas mulheres adultas íamos com um grupo de crianças de três anos, a um espaço da creche que era muito esperado por todas: a brinquedoteca. Para as duas auxiliares, que dividiam comigo o cuidado e a educação daquele grupo de crianças bem pequenas, aquele era um lugar sempre esperado, pois seria o único a ter ar-condicionado e lá elas poderiam ficar mais confortáveis com o calor que assolava Salvador no ano de 2019, a partir do mês de agosto. Para mim, professora do grupo, era um espaço muito potente de aprendizagens para os pequenos e as pequenas. Era um lugar de muitas possibilidades de interação entre pares de crianças, espaço em que eles e elas poderiam vivenciar muitas experiências.

Para as crianças significava um lugar ‘mágico’, onde poderiam brincar com brinquedos diferentes dos que tinham na sala de referência e em qualquer outro espaço do Centro Municipal de Educação Infantil. Na brinquedoteca tinha brinquedos das mais variadas formas e tipos, desde os industrializados aos feitos de sucata, baús e cestas cheias de fantasias de personagens infantis, roupas de adultos, de bebês, de crianças maiores, sapatos, bolsas...nesta sala ainda tinha pia com água e espelhos onde as crianças poderiam brincar. Durante todas as quartas-feiras, dos meses de agosto e setembro, um grupo de crianças vinha me chamando a atenção. Esse grupo era formado por três meninos negros e duas meninas negras. Nestes dias, elas e eles brincavam de “casamento” onde os papéis sociais de noivo, noiva, convidados e convidadas para a festa matrimonial eram revezados entre elas e eles.

Esse grupo de criança vivenciava e reinterpretava papéis sociais e a todo momento experienciavam relações de poder e disputas. Por meio desse jogo dramático vivenciavam papéis sociais que as projetavam para um futuro adulto. Em uma dessas festas de casamento, observei uma cena em que os convidados comiam e bebiam cerveja e cachaça. As crianças, então, passaram a apenas beber cerveja e cachaça, revezando copos e garrafas. Ficaram um longo tempo nesta ação. Eu como professora do grupo automaticamente repreendi as crianças dizendo; “Criança não bebe cerveja ou cachaça”. Prontamente um menininho olhou para mim e disse: “Pró, eu não sou criança, sou adulto!”. A resposta dada me deslocou completamente. Balancei a cabeça em afirmativa e continuei a observar o desenrolar da brincadeira que logo foi interrompida por outra criança fora daquele grupo. Como poderia achar que elas e eles estariam ali “fingindo” uma festa? Eu, enquanto adulta “de fora” da brincadeira e com um olhar adultocêntrico, emitia juízo de valor às experiências vivenciadas por aquele grupo de crianças.

(Fonte: Notas de meu Diário Pedagógico<sup>18</sup>, setembro, 2019).

Por dias a resposta dada por aquele menininho de três anos rodou minha

---

<sup>18</sup> O diário de bordo é um diário em que eu fazia anotações reflexivas de minha prática pedagógica enquanto docente na Educação Infantil.

cabeça. Me fazia questionar sobre o meu papel enquanto adulta na relação com as crianças e até mesmo me interrogar sobre meu papel de neófito na arte de pesquisar com crianças. Essas indagações iam ao encontro das leituras que estava fazendo naquele momento sobre temáticas relacionadas às pesquisas etnográficas com crianças pequenas. Quanto mais eu adentrava na discussão teórica desse campo investigativo, mais me questionava sobre a resposta do menino e minha reação a ela. Nesse processo reflexivo, buscava respostas e ações a serem empreendidas.

A partir dessa narrativa cheia de dúvidas e poucas certezas abro o caminho para explicitar a abordagem teórico-metodológica desta tese: uma etnografia com meninas negras pequenas na Escola Comunitária Luiza Mahin, localizada na cidade de Salvador/Bahia. A escolha de realizar uma etnografia com as meninas negras pequenas na escola leva em consideração o objetivo dessa pesquisa e dialoga com a literatura que aborda estudos com as crianças e suas culturas. A opção por uma etnografia com meninas negras fundamenta-se na concepção de que através das vozes dessas meninas pequenas e do que elas produzem em interação entre seus pares, adultas e adultos da instituição escolar, é possível apresentar o cotidiano e as experiências de infâncias vividas por elas naquele contexto (Corsaro, 2011).

As narrativas das meninas e seus modos de ser e estar no mundo contribuem para alargar o campo da SI bem como o campo de estudos sobre Educação Infantil e relações étnico-raciais e de gênero. Essas mesmas narrativas podem, ainda, reafirmar a importância da desconstrução de imagens padronizadas de criança e infância tão presentes na sociedade brasileira, ampliando nosso olhar para a infância negra como um espaço de saberes, fazeres, sentires potentes e afirmativos.

Empreender uma pesquisa científica que toma a etnografia como abordagem investigativa com crianças pequenas me convoca a adentrar no campo da Antropologia, fazendo um diálogo com a SI. No entanto, antes de discutirmos teoricamente como estes campos se entrelaçam, há de se afirmar que não há uma só concepção de infância, nem uma só criança e nem apenas uma cultura construída e vivenciada por elas. Pensar a criança, menina, negra e pequena nas perspectivas sociológica e antropológica demanda uma mudança de atitude por parte das pesquisadoras e dos pesquisadores, constituindo-se, desta forma, um novo paradigma para os estudos com as crianças e suas infâncias.

A etnografia, por muito tempo, foi considerada como uma particularidade da Antropologia, que tem como principal objetivo os estudos e a descrição dos povos,

suas línguas, pertencimentos raciais, religiosidades, suas culturas. A etnografia é marcada como um trabalho de imersão a partir de uma temporalidade densa e não linear no campo de pesquisa, que apresenta como objetivo estudar aspectos de um grupo social, de modo que se consiga uma compreensão do espaço e do ponto de vista de seus ocupantes (Isabelle Danic; Julie Delalande; Patrick Rayou, 2006).

Para adentrarmos nas discussões sobre a relação entre a Antropologia e SI, dialogamos com Rita Marchi (2018), em seu trabalho intitulado *Pesquisa Etnográfica com crianças: participação, voz e ética*, fruto de um Estágio Pós-Doutoral realizado no Instituto de Educação da Universidade de Minho, sob a supervisão do professor Doutor Manuel Sarmiento. Neste texto, a autora nos chama atenção para a similaridade temporal entre o surgimento do campo científico da SI e a discussão crítica sobre o modo clássico de se fazer etnografia; ambos os acontecimentos se deram nos anos 1980 do século XX. A criticidade referente à abordagem metodológica desta área de conhecimento se centrava nas discussões sobre os limites da capacidade da antropóloga ou do antropólogo de conhecer o que a área denominava de *o Outro* e teciam duras críticas à *autoridade etnográfica* problematizando a única voz que, no caso, seria da pesquisadora ou do pesquisador, que falava em nome dos membros de um grupo social. Esse monólogo seria, então, manejado de forma a apagar a participação e o protagonismo dos sujeitos de um determinado povo ou cultura.

Segundo Rita Marchi (2018), essa crítica tecida à Antropologia, dita clássica, vai contribuir decisivamente para a recomendação dos métodos etnográficos em outras áreas do conhecimento, reconfigurando de “[...]forma decisiva o modo de fazer etnografia e retirou da Antropologia o monopólio do seu uso, permitindo que outras disciplinas, inclusive fora das Ciências Sociais, passassem a utilizar os métodos etnográficos em investigações” (Rita Marchi, 2018, p. 728). A autora esclarece que a desconstrução desse modelo de autoridade etnográfica dada apenas à Antropologia vai abrir outras possibilidades e outras formas de se fazer etnografia com uma maior flexibilidade e dialogicidade. Esta crítica teria como ponto central e nevrálgico a questão da voz dos sujeitos participantes da pesquisa. Essa tensão entre os sujeitos da pesquisa e a pesquisadora ou pesquisador a partir das relações de poder e autoridades estabelecidas no desenvolvimento de pesquisas etnográficas incidiria:

[...] diretamente sobre as pesquisas etnográficas realizadas com

crianças a partir da década de 90 do século XX. Importante notar que a própria mudança na nomenclatura – de pesquisa *sobre* se passa à pesquisa *com* crianças – já indica a nova disposição ou orientação dos pesquisadores em direção à participação e voz das crianças no processo da investigação. (Marchi, 2018, p. 728, grifo da autora)

O uso da etnografia, desse modo, nos estudos da infância, se configura como um importante e profícuo dispositivo teórico-metodológico para potencializar a escuta e o ouvir de fato as vozes de meninas negras pequenas em seus contextos de vivências cotidianas nas escolas das infâncias.

Ainda dialogando e refletindo a partir da narrativa apresentada no início deste texto enfatizo que “[...] a criança faz parte da pesquisa científica há muito tempo, na condição de objeto a ser observado, medido, descrito, analisado e interpretado” (Maria Malta Campos, 2008, p. 35). Entretanto, considerar a criança como sujeito ativo no processo de pesquisa ainda se constitui um desafio aos estudos que privilegiam a escuta e as observações infantis, destacando-se o duplo significado dessas estratégias e procedimentos: além de sujeito investigado pela pesquisadora e o pesquisador, ela – a criança – é também capaz de refletir sobre suas vivências atravessadas por gênero, raça e geração, seu próprio modo de aprender, suas dificuldades, suas potencialidades.

Neste sentido, a etnografia, como abordagem metodológica junto às crianças e suas culturas, se torna cada vez mais vantajosa para se conhecer as crianças e “[...] especialmente útil para o estudo da infância. Permite às crianças uma voz e uma participação na produção de dados sociológicos mais diretos do que são normalmente possíveis através de estilos de investigação experimental ou surveys” (Allison James; Alan Prout, 1990 *apud* Flávia Pires, 2008, p. 138). Assim, a Etnografia se configurou como o aporte teórico-metodológico mais apropriado para dar conta dos objetivos propostos nesta tese, pois lança mão de ferramentas que permitem compreender as culturas infantis e, mais especificamente, o que as meninas negras pequenas fazem, pensam, sentem sobre suas vidas, questões que estão relacionadas às temáticas raciais, de gênero e geração.

Por meio desta metodologia que abrange aspectos específicos como a entrada no campo e a aceitação do grupo social, a produção e a escrita consistente das notas no caderno de campo, a realização de entrevistas, a descrição das dinâmicas culturais, dentre outros, foi possível realizar algumas constatações a respeito das

temáticas em estudo junto às meninas negras pequenas, as quais serão discutidas a seguir.

## 2.1 UMA ETNOGRAFIA COM AS MENINAS NEGRAS PEQUENAS

Estudos como os de Sandra Tosta (2008), Amurabi Oliveira (2013) e Rita Marchi (2018) apontam que há uma tensão no uso da etnografia em educação. Essas reflexões teóricas trazidas por esses intelectuais evidenciam que não basta apenas ter a palavra etnografia descrita nas abordagens metodológicas das pesquisas educacionais para que este empreendimento científico possa ser considerado uma etnografia.

Amurabi Oliveira (2013) situa a popularização do uso da etnografia nas pesquisas educacionais a partir da divulgação do trabalho de Marli André (1995) intitulado *Etnografia da Prática Escolar* em meados dos anos 1990. O autor destaca que este estudo de Marli André traz apenas uma visão *muito particular* do fazer etnografia e que a mesma deixa de fora as discussões centrais na área da Antropologia da Educação, o que acarreta, segundo o autor, dois problemas específicos. O primeiro relaciona-se à separação entre educação e cultura, que é bem evidente na obra da autora, e o outro diz respeito “[...] à negação da possibilidade de se fazer pesquisas etnográficas no campo da Educação, afirmando tais pesquisas como “do tipo etnográfico”, o que aparece em muitos textos como “de cunho”, “de caráter”, ou ainda “de inspiração etnográfica” (Amurabi Oliveira, 2013, p. 74).

Os problemas levantados por Amurabi Oliveira (2013) já tinham sido evidenciados nos estudos de Sandra Tosta (2008), que desenvolveu uma análise das produções teóricas entre os anos de 1990 e 2005 com o objetivo de perceber a relação entre as áreas da Antropologia e da Educação. A autora conclui que:

A maioria do corpus analisado evidencia a falta de entendimento por parte dos autores quanto aos princípios básicos da metodologia em questão. Em vários trabalhos sequer foi identificado a problemática central e fundamental numa pesquisa Etnográfica: a discussão da cultura. Do mesmo modo, o cotidiano como tempo e espaço imprescindível à realização da Etnografia, é apresentado meramente como uma descrição de acontecimentos e falas. (Sandra Tosta, 2008, p. 13)

Esta tensão, evidenciada pelas pesquisas, vai aparecer nos estudos da SI, como nos apresenta Rita Marchi (2018). A pesquisadora afirma que não basta apenas

utilizar alguns dispositivos metodológicos (observação participante, entrevistas estruturadas, conversas informais etc.) próprios do fazer etnográfico para que o trabalho investigativo com crianças pequenas se configure, de fato, como uma etnografia da infância.

A articulação entre Educação e Antropologia precisa, também, acontecer a partir de seus aportes teóricos e não apenas e meramente na apropriação e na transposição de métodos e técnicas de forma instrumental. A esse respeito Mariza Peirano (2014) aprofunda esta temática apresentando uma discussão sobre como a Etnografia não é apenas um método, pois as “[...] monografias não são resultado simplesmente de ‘métodos etno-gráficos’; elas são formulações teórico-etnográficas. Etnografia não é método; toda etnografia também é teórica” (Mariza Peirano, 2014, p. 383), ou seja, para se caracterizar como etnografia não basta apenas uma descrição minuciosa de acontecimentos e fatos como uma atividade jornalística, por exemplo, pois é necessário trazer uma contribuição teórica, ampliar os pontos de vistas teóricos, pois a etnografia se configura como parte do “[...] empreendimento teórico da antropologia” (Mariza Peirano, 2014, p. 385), mas não só deste campo científico, podendo sim ser utilizada por outras áreas desde que se reconheça a indissociabilidade entre teoria e método.

Neste sentido, para evitarmos alguns dos equívocos evidenciados no fazer etnográfico em educação, apresento, de forma detalhada e reflexiva, os caminhos metodológicos desta pesquisa, que intitulei de *espaço-tempo*, considerando que se configuram como um período, não necessariamente cronológico com dias e horas pré-estabelecidas, mas como um lugar e períodos de reflexões, aproximações e distanciamentos com objeto de estudo desta tese.

Retomando a narrativa que guia esta seção da tese, sempre me questioneei: como entrar no campo? Como me tornar aceita no grupo de meninas negras? Como não exercer um adultocentrismo como aquele evidenciado na intervenção das brincadeiras de casamento, tornando quase que inviável a participação das crianças em uma pesquisa etnográfica? Estes e outros questionamentos serão apresentados e discutidos nas próximas seções.

## 2.2 ANTES DE ENCONTRAR-ME COM AS MENINAS NEGRAS PEQUENAS: ESPAÇO -TEMPO PRIMEIRO



Antes de descrever como me encontrei com as meninas negras pequenas na Escola Comunitária Luiza Mahin, considero necessário elencar alguns elementos importantes em pesquisa etnográfica, uma vez que estaremos tratando a partir daqui não de uma etnografia feita com grupos adultos, mas com crianças pequenas, o que exige da pesquisadora e do pesquisador um olhar mais atento e minucioso sobre os aportes teórico-metodológicos a fim de buscar pistas para um fazer etnográfico com crianças, em especial as meninas negras pequenas. A esse respeito, dialogo com Willian Corsaro (2009, p. 84), que destaca três características-chave de uma pesquisa etnográfica: (i) sustentável e comprometida, (ii) microscópica e holística, (iii) flexível e autocorretiva.

Sobre a sustentabilidade e o comprometimento, o autor evidencia que uma pesquisa etnográfica envolve um período longo no campo a fim de que a pesquisadora e o pesquisador possam desenvolver uma observação intensa com o grupo social ao qual têm acesso: a *observação participante*. Traz nesta característica a importância de vivenciarmos, com os participantes da pesquisa, o seu cotidiano, tornando-se um *de dentro*, considerando “[...] o ambiente físico e institucional no qual elas vivem, suas rotinas, as crenças que guiam suas ações e a linguagem e outros sistemas simbólicos que medeiam todos estes contextos e atividades” (Willian Corsaro, 2009, p. 85).

Em relação às características microscópica e holística, é necessário que a pesquisa as apresente de forma simultânea, ou seja, a pesquisadora e/ou o pesquisador precisam abordar as interpretações do campo de forma mais minuciosa a fim de aprender o que Willian Corsaro (2009, p. 85), em referência a Clifford Geertz (2008), chama de “[...] uma familiarização extremamente profunda com questões extremamente miúdas”. Ainda a respeito desta característica etnográfica, Willian Corsaro (2009) nos chama atenção para a descrição do que é visto ou ouvido, evidencia que é necessário um processo reflexivo e interpretativo, o que Clifford Geertz (2008, p.15), tomando de empréstimo o conceito de Gilbert Ryle, chama de “descrição densa”.

Já a última característica, que se refere à flexibilidade e à auto corretividade, o autor destaca que a etnografia, diferente das pesquisas positivistas, possibilita uma dialética entre as questões iniciais da pesquisa e o seu desenvolvimento. Evidencia, também, que a flexibilidade e a autocorreção permeiam todo o processo de geração e análise dos dados etnográficos e que é a partir deste movimento analítico e reflexivo que teorias são geradas. Chama-nos atenção para a necessidade de um “[...]”

esquema ou um arcabouço analítico inicial” (Willian Corsaro, 2009, p. 87) e aponta, ainda, para a importância de um equilíbrio entre a pergunta guia da pesquisa e toda a sua estrutura, em conjunto com a flexibilidade orientada pelo objetivo de compreender o ponto de vista das e dos participantes da pesquisa.

Essas reflexões trazidas como incursões teórico-metodológicas iniciais nos inspiraram a pensar modos e formas de adentrar no campo de pesquisa. Como proposto na introdução desta tese, inicialmente planejei que durante os anos de 2019 e 2020 estaria, enquanto pesquisadora, me aproximando da escola, das adultas e dos adultos responsáveis pelas meninas, no espaço institucional, a fim de iniciar um diálogo sobre a possibilidade de empreender esta pesquisa em conjunto com as meninas negras pequenas que frequentam a escola.

Seguindo a linha do que havia planejado, no segundo semestre de 2019 agendei um encontro com a equipe gestora da escola<sup>19</sup>. Tal encontro aconteceu no dia 3 de agosto de 2019, no turno matutino (Caderno de Campo, 03/08/219). Estavam presentes: a gestora da escola, as coordenadoras pedagógicas e uma amiga e colega de trabalho que desenvolveu uma pesquisa monográfica junto às professoras, da qual fui coorientadora, como já mencionado.

Eu e minha amiga estávamos ali por motivos diferentes. Ela estava interessada no planejamento de mais um processo formativo com as professoras, levando em consideração que a escola está reorganizando seu Projeto Político-Pedagógico, em função das mudanças ocorridas na Educação infantil, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e eu tinha o intuito de apresentar meu projeto de pesquisa.

Este dia foi um momento de reencontro e de muitas alegrias, pois desde 2009 não tinha entrado em contato com a escola diretamente, embora acompanhasse suas ações sociais e pedagógicas pelas redes sociais e desenvolvesse ações formativas para a comunidade onde ela está inserida.

A manhã deste dia foi invadida por lembranças e novidades. Conversamos sobre as mudanças ocorridas na escola, a reorganização e a ampliação do espaço físico, a criação da Creche Comunitária Rubi e a contratação de novas professoras. Mas a grande novidade era que no quadro docente haviam contratado um professor

---

<sup>19</sup>Aqui me refiro às adultas e aos adultos que contribuíram para esta pesquisa. Uso seus próprios nomes com autorização prévia de cada uma e cada um.

para atuar com as crianças do grupo quatro, uma vez que a escola tem por princípios a atuação apenas de mulheres negras, em sua grande maioria. A gestora enfatizou que foi um grande desafio para a escola e para as famílias ter um homem<sup>20</sup> como professor de crianças pequenas, que no início houve resistência, mas que naquele momento tudo já tinha se resolvido.

Durante a apresentação do projeto de doutoramento evidenciei que gostaria de ouvir, ver, sentir o modo como as meninas negras pequenas daquela escola produziam culturas infantis a partir das suas interações com outras crianças, as adultas e os adultos da instituição, relacionando essas produções culturais com as dimensões raciais, de gênero e geracionais. Ao finalizar essa explanação do objetivo do trabalho, a gestora da escola, Luciene, parece entender de imediato o sentido da pesquisa e evidencia:

Já sei o que você quer pesquisar, como as meninas aqui são empoderadas, se reconhecem enquanto negras! Aqui temos a fama de dar “ousadia” às meninas, quando elas saem da educação infantil daqui e vão para o Ensino Fundamental em outras escolas, as professoras de lá acham que elas são “muito pra frente” e cheias de si. (Notas de Campo, 03/08/2019)

Ao ouvir este depoimento percebi que ali as questões raciais e de gênero permeavam o fazer pedagógico daquela instituição. Esta declaração me deixou ainda mais curiosa sobre como as meninas negras pequenas estariam vivenciando suas infâncias naquele espaço educativo. Este comentário da gestora também me deixou mais tranquila, uma vez que sinalizava um aceite da minha atuação enquanto pesquisadora naquele espaço educacional. Após minha apresentação, minha amiga, então, iniciou o processo de construção da formação das professoras junto às coordenadoras, ajustando horários, dias e temáticas, quando de repente fui interpelada por uma delas:

---

<sup>20</sup>A atuação docente junto às crianças na Educação Infantil no Brasil é majoritariamente ocupada por mulheres, como já apontava Fúlvia Rosenberg (1999). Estudos mais recentes, como o de Mara Souza (2010), evidenciam que alguns homens adentram este espaço educacional, mas que muitas vezes enfrentam preconceitos relacionados aos estereótipos de gênero e masculinidades.

- *Você também estará conosco, né?* Fiquei um pouco sem ação, mas respondi prontamente:
- *Claro que sim!* (Notas de Campo, 03/08/2019)

Imediatamente meu pensamento foi invadido por dúvidas e questionamentos: se estaria ali para pesquisar junto às meninas negras, como e por que estaria me envolvendo com suas professoras? Esse envolvimento não atravessaria meu olhar enquanto pesquisadora? A proximidade com as adultas-professoras<sup>21</sup> não me colocaria como mais uma adulta com uma relação de poder junto às meninas? A partir dessa interpelação, não consegui mais acompanhar a finalização do encontro, pois só queria chegar em casa e mergulhar na literatura que tratava sobre pesquisas etnográficas com crianças para encontrar pistas de como proceder a partir da proximidade com as adultas-professoras (Caderno de Campo, 04/08/2019).

Adentrei, assim, aos estudos das etnografias realizadas com as crianças. Me debrucei inicialmente sobre os estudos de Willian Corsaro (2011) e de Manuela Oliveira (2002). As reflexões realizadas a partir destes trabalhos me levaram a perceber que aquela pergunta-convite feita por uma das adultas-coordenadoras da escola abriria uma possibilidade de estar mais perto das adultas-professoras, além de colaborar com o processo formativo do grupo docente da instituição. A partir daí, eu e minha amiga planejamos a formação continuada das adultas-professoras e como ela se daria até o final daquele semestre.

A proposta era que a partir dessa formação eu pudesse ficar mais íntima da escola, como uma parceira no desenvolvimento das atividades pedagógicas junto às classes de Educação Infantil, o que de fato aconteceu. Durante os encontros formativos pude perceber e vivenciar de perto as questões norteadoras do projeto pedagógico da Luiza Mahin. Através da participação das adultas-professoras nos encontros formativos, com suas falas, suas escritas e o compartilhamentos de suas práticas pedagógicas era possível perceber o quão era potente estar lá com elas. Era então a possibilidade de estar me fazendo e me reconstruindo como uma *de dentro*, mesmo estando *de fora*, pois ali ocupava um lugar de formadora, um lugar de um par

---

<sup>21</sup>A partir daqui utilizarei a palavra adulta na frente das palavras professora, coordenadora, auxiliares e profissionais da educação, de modo geral, que pertencem ao quadro da Escola Comunitária Luiza Mahin para demarcar a adultez dessas sujeitas, uma vez que, muitas vezes esta categoria geracional fica subsumida nas relações com as crianças, favorecendo o adultocentrismo. Esta escolha também está assentada na afirmação política de que mesmo sendo professoras, em especial de crianças bem pequenas e pequenas, somos mulheres adultas.

mais experiente.

Mesmo tendo como horizonte que minha pesquisa intenciona desenvolver uma etnografia com as meninas negras pequenas, percebi que aqueles primeiros momentos de contato com as adultas e os adultos que são responsáveis por elas naquele espaço educativo podem se tornar profícuos para o desenvolvimento de pesquisas com crianças pequenas. A pesquisadora Nara Rocha (2015) em sua tese intitulada “Relações Étnico-Raciais E Educação Infantil: Dizeres De Crianças Sobre Cultura E História Africana E Afro-Brasileira Na Escola” também aponta a importância de envolvermos ao adultos e adultas da escola, mesmo tendo como objetivo desenvolver um empreendimento de pesquisa com as crianças. Corsaro (2005) destaca a importância da aceitação, por parte da professora, para o desenvolvimento do trabalho de campo, embora ele tenha negligenciado a participação do professor ou da professora do grupo, no início de suas pesquisas com crianças. O autor reflete, ao longo de seus estudos, sobre a importância deste tema ser discutido, uma vez que ali, no campo, estamos como pesquisadoras e pesquisadores e o nosso trabalho está relacionado, diretamente, com as crianças e que, muitas vezes, não ser *aceita* como pesquisadora pelas professoras do grupo de crianças pode trazer dificuldades no desenvolvimento de etnografias com crianças em espaços institucionalizados.

É necessário tornar evidente para as adultas-professoras que não adentraremos suas classes para vigiá-las ou substituí-las, o que muitas vezes causa desconforto e desconfiança. Se faz imprescindível a definição do papel da pesquisadora que, em primeiro lugar, se posiciona como um ser social e como uma profissional com um objetivo específico naquele espaço e que procura marcar uma relação de confiança com a outra adulta.

Na definição desses papéis foi indispensável evidenciar que estaria ali como uma adulta, em uma postura de *observadora participante* e que não interferiria na condução pedagógica da classe. No entanto, para que isto ocorresse de forma tranquila e respeitosa para as adultas-professoras, não bastava apenas informá-las sobre nossa atuação naquele espaço, nem tão pouco a assinatura de aceitação em participar da pesquisa. Foi necessária uma relação de confiabilidade e de troca. Neste sentido, estar com as adultas-professoras nos processos formativos durante o segundo semestre de 2019 serviu de ponte para esta construção de vínculos entre elas e eu. Entretanto, é importante tensionar esta relação, uma vez que ao adentramos as escolas como pesquisadoras, mesmo tendo relações de confiança entre as pares

adultas, a escola se submeterá aos resultados da pesquisa.

Ainda como forma de garantir essa interlocução entre as adultas e os adultos responsáveis pelas crianças naquele espaço educativo, planejei uma reunião com a equipe gestora da escola. Assim, seguindo o que foi planejado para o desenvolvimento da pesquisa para o ano de 2020, mais especificamente no segundo semestre, seria o momento de organizar de forma mais sistemática a minha *entrada* no campo. Para este momento planejei fazer uma reunião com a gestão escolar a fim de apresentar o projeto mais bem elaborado, conversar sobre os procedimentos éticos, apresentar o termo de consentimento livre e esclarecido, o termo de consentimento da instituição (vide Apêndice A)<sup>22</sup> e obter o seu aceite, tirar todas as suas dúvidas a respeito da minha intenção e do meu papel naquele espaço, além de planejarmos, conjuntamente, a reunião com as famílias das crianças que participariam da pesquisa, a qual estava prevista para acontecer no início do ano letivo de 2021.

Além desse encontro com a gestão, planejei também, um momento com as adultas-professoras dos grupos de crianças de 4 e 5 anos para apresentar o detalhamento do projeto e convidá-las a participar da pesquisa. Além desses encontros, também estava previsto que eu acompanhasse algumas atividades culturais da escola, aquelas abertas ao público em geral. Realizaria ali uma espécie de *pré-campo*, ou seja, uma primeira aproximação com as crianças e suas famílias. Estas etapas tinham como objetivo fortalecer o vínculo estabelecido com a escola, o que favoreceria a minha entrada no campo, de fato, em 2021.

Todo esse planejamento pré-estabelecido e acordado com a escola foi interrompido com a notícia, em 16 de março de 2020, sobre a pandemia do novo Coronavírus e, por conseguinte, da suspensão das aulas presenciais e a obrigatoriedade do isolamento social. De início tudo era muito confuso, não sabíamos ao certo como iríamos dar continuidade ao processo educativo. Durante o primeiro semestre de 2020, as escolas estavam em processo de adaptação à nova realidade imposta pela pandemia e um novo formato de educação se impunha naquele momento: a educação remota mediada por tecnologias digitais. Vale destacar que a ação negacionista do Governo Federal em relação à Covid-19 deixava ainda mais

---

<sup>22</sup> Esta pesquisa não passou pelo Comitê de ética, pois não é uma exigência do Programa de Pós-Graduação da UFBA e como estávamos em período pandêmico esses processos em outros programas estavam suspensos.

insegura a comunidade escolar, seja família, gestão, professoras e professores e até mesmo as crianças.

A partir desse cenário de inseguranças, dúvidas e medos impostos pela pandemia do novo coronavírus e a suspensão das aulas presenciais nas escolas brasileiras, me vi em uma encruzilhada metodológica para dar continuidade à pesquisa. Uso aqui a metáfora da encruzilhada para explicar os contornos e caminhos que escolhi para dar seguimento ao trabalho, considerando que a encruza, nos permite vislumbrar vários caminhos e possibilidades.

A encruzilhada é formada por um centro que, ao mesmo tempo, é um ponto de convergência e divergência, um lugar de incongruências, e era neste lugar que eu sentia estar para definir os rumos metodológicos da pesquisa. A rigor, estar neste ponto gera conflitos: para que lado ir? Que caminho escolher? Qual será o mais rápido, o mais fácil e o mais adequado? Esses conflitos acabaram por sedimentar minhas convicções teórico-metodológicas sobre pesquisas com crianças pequenas e reforçaram a escolha pela etnografia, haja vista que para ouvir o que as meninas negras pequenas tinham a nos dizer, este seria o caminho mais apropriado.

Fui, então, à busca de etnografias realizadas em ambientes virtuais e *conversar, consultar-me* com outras pesquisadoras que realizaram e realizam pesquisas com crianças pequenas. Em Antropologia há um crescente número de trabalhos que utilizam ambientes virtuais para realizarem etnografias, no entanto, as reflexões trazidas por Adriana Amaral (2010), em seu artigo *Etnografia e pesquisa em cibercultura: limites e insuficiências metodológicas*, apontam que as etnografia que são realizadas em ambientes virtuais são as que se debruçam sobre as culturas de comunidades associadas via *internet (on-line)* ou grupos sociais que por algum motivo migram para os espaços virtuais (*offline*), ou transitam nestes dois ambientes. Acrescentaria aqui que grande parte dos sujeitos destas pesquisas são jovens, adultos ou crianças maiores e que as *culturas infantis* são um conjunto de práticas e acontecimentos produzidos pelas crianças em interação com suas e seus pares, interpretando e reinterpretando a cultura adulta no contexto em que vive.

Neste sentido, esta abordagem metodológica não caberia ser utilizada para compreender como as meninas negras pequenas constroem culturas infantis, uma vez que esse grupo de meninas da escola Luiza Mahin não forma uma comunidade (*on-line e offline*) cultural e as crianças não interagem entre si no contexto virtual

oferecido pela escola. Além disso, o acesso a equipamentos tecnológicos e *internet* da maioria de suas famílias é limitado e/ou precário.

Diante dessas reflexões fiz a escolha política, juntamente com meu orientador, de mantermos a pesquisa com as meninas negras pequenas utilizando a etnografia como abordagem metodológica e de forma presencial. Destaco que, nesta ocasião, tínhamos um cenário mais favorável ao retorno das aulas presenciais em relação à pandemia. Decidimos que, durante o segundo semestre de 2020, iríamos manter o contato com a escola, não mais de forma presencial como havíamos planejado.

O contato virtual se deu a partir das redes sociais da instituição (*Facebook* e *WhatsApp*), para a manutenção do vínculo. Estes meios de comunicação se tornaram bastante eficazes na relação entre as adultas da escola e eu. Mesmo sendo mediada pelas tecnologias, a atualização dos fatos que ocorriam no espaço educativo e de como ele vinha se organizando, pedagogicamente, com o advento da pandemia, acabava me colocando presente no campo da pesquisa de alguma maneira, mesmo quando não *estávamos lá*.

Com a chegada da segunda onda de Covid-19 no Brasil em 2021<sup>23</sup>, com um número alto de pessoas contaminadas e o crescente número de mortes, o surgimento de novas variantes do vírus, juntamente com as ações negacionistas do Governo Federal via Ministério da Saúde e a manutenção das escolas fechadas por mais tempo, a estratégia de mantermos o vínculo com a escola foi bem acertada. Mesmo diante do caos instalado, sobretudo na educação, pude acompanhar de perto mesmo estando longe (de forma remota) as ações pedagógicas da escola e as estratégias utilizadas por ela para manter o vínculo com as crianças e o acesso delas às experiências e interações, durante o ano letivo de 2021.

As adultas-professoras gravavam vídeos com contações de histórias e brincadeiras que eram compartilhados nos grupos de *WhatsApp*, havia interação entre as adultas-professoras e crianças de forma virtual e a elaboração de atividades impressas para as crianças cujas famílias tinham dificuldades com aparatos eletrônicos e acessos à *internet*. Ressalto que a participação das crianças nas atividades remotas era bem pequena, de modo que a maioria das famílias recorria à

---

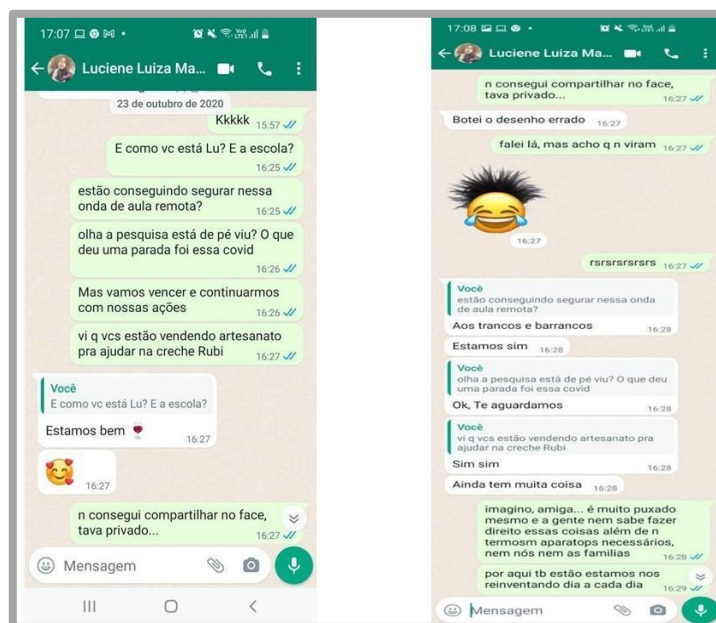
<sup>23</sup> De acordo com diversos noticiário a segunda Onda da Covid-19 se deu no primeiro semestre de 2021. <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/o-que-sao-ondas-da-covid-19-e-por-que-o-brasil-pode-estar-diante-da-3/>



atividade impressa a fim de manter o vínculo com a escola e um acesso mínimo das crianças ao chamado *conhecimento escolar*.

Nestes momentos não tive acesso às crianças, apenas às produções pedagógicas da escola e às adultas-professoras que, muitas vezes, estavam se sentindo desmotivadas e sozinhas naquela nova empreitada, uma vez que os órgãos governamentais deixaram as escolas à deriva, como um barco perdido no mar de vírus que assolava o Brasil. Estes momentos difíceis também eram vivenciados por mim, pois nesta época estava vice-gestora de uma escola de Educação Infantil, atuando como coordenadora pedagógica, pois a escola não tinha a profissional. Essa minha experiência me aproximava, ainda mais, dos contextos vivenciados pela gestão e pelas adultas-professoras da Luiza Mahin, conforme um diálogo que tive com a gestora via *WhatsApp*:

**Figura 3** – Conversa via *WhatsApp* com a diretora da escola



Fonte: Acervo pessoal.

Com o avanço da vacinação contra a Covid-19, para a categoria das e dos profissionais da educação, no primeiro semestre de 2021, inicio a retomada do planejamento da pesquisa com a visita presencial à escola. Inicialmente, faço um encontro com a gestora e coordenadoras da escola e, posteriormente, com a adulta-professora do grupo de crianças. O objetivo desse encontro estava centrado na retomada do desenvolvimento da pesquisa já iniciada em 2019, conforme relatado nesta seção. Queria entender como a escola estava retomando suas atividades

presenciais para o ano letivo de 2021 e como poderia desenvolver a pesquisa levando em consideração todo o contexto pandêmico que ainda estávamos vivenciando.

O encontro de retomada da pesquisa de forma presencial foi agendado, por telefone, com a gestora da escola. No dia 11 de maio de 2021, pela manhã, saí de casa, da Cidade Alta em direção à Cidade Baixa, local em que fica situada a escola. Mesmo fazendo esse percurso algumas vezes na semana, durante a pandemia em 2020, para ir à escola na qual trabalho a fim de distribuir cestas básicas, manter a escola aberta e o ano letivo vigente, o caminho parecia estranho. Era como se eu nunca estivesse andado por aquele território, tudo se apresentava como novidade: as ruas, o mar, as pessoas de máscaras e as poucas crianças pelo caminho. O que me aguardaria na escola? Como iria desenvolver a pesquisa em tempos pandêmicos? Seria aceita novamente? Essas foram algumas perguntas que fazia a mim mesma enquanto dirigia em direção à escola.

Cheguei à escola por volta de 9h, a diretora já estava à minha espera. Fui recebida pelo porteiro, que testou minha temperatura, me ofereceu álcool em gel para higienização das mãos e me encaminhou para adentrar a escola. Novamente o espaço me parecia estranho, as crianças não estavam lá e o burburinho que só uma escola tem estava silenciado. Vi alguns vestígios de crianças, deixados nas paredes, nas prateleiras e estantes das salas, como desenhos, pinturas, livros, brinquedos. Tudo parecia ter parado no tempo em 16 de março de 2020, início da suspensão das aulas presenciais.

Meu silêncio observador foi interrompido pela diretora da Associação que, com um sorriso aparente, apenas pelos olhos, pois estava de máscara, me disse: *“Você está bem? Estamos vencendo este vírus. Logo, logo estaremos de volta com as crianças! Luciene te espera lá em cima”* (Notas de Campo, 11/05/2021). Essas palavras encheram meu coração de alegria, a sensação era de retomada, estávamos de volta, o que representava a volta, também, à minha pesquisa. Foi com esta sensação de reencontro que iniciei a conversa com a diretora da escola a fim de organizarmos a retomada dos trabalhos. Reapresentei o projeto de pesquisa para ela e mandei, posteriormente, pelo *e-mail*. Iniciamos naquele momento o planejamento de como eu desenvolveria a pesquisa. A princípio ela ficou um pouco receosa com o desenvolvimento do trabalho, principalmente por não termos tido contato direto com as crianças em 2020. Expliquei, novamente, o objetivo do trabalho e que estava ali

para aprender com as meninas negras da escola, como é ser criança naquele espaço, inclusive neste momento pandêmico.

Neste encontro, apresentei meu cronograma de pesquisa que, inicialmente, iria contar com as adultas e adultos da escola, enquanto aguardávamos o início das aulas presenciais, pois mesmo com o avanço da vacinação para os profissionais da educação, as professoras em Salvador, de forma assertiva, enfrentaram o poder local e decidiram por só retornar às aulas presenciais, do ano letivo de 2021, de forma escalonada, quando tivessem tomado a segunda dose da vacina, prevista para agosto de 2021. Trago aqui como organizamos estes primeiros momentos da pesquisa, de forma mais explicitada:

**Quadro 1** – Organização dos Primeiros Momentos da pesquisa

DATA/HORA	AÇÃO/ATIVIDADE
08/06/2021 – 9h	Entrevista com a coordenadora e diretora da escola, a partir de roteiro (APÊNDICE B) <sup>24</sup>
16/06/2021 – 9h	Entrevista com a diretora da associação que abriga e escola, a partir de roteiro (APÊNDICE C)
03/06/2021 – 9h	Entrevista com mulheres que participaram da constituição da escola a partir de roteiro – Mulheres Parceiras (APÊNDICE C)
07/07/2021 – 9h	Conversa com as adultas- professoras dos Grupos 04 e 05 anos
Às quintas-feiras pela manhã	Acompanhamento das ações pedagógicas da escola (entrega das atividades)

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, 2022.

De posse desse cronograma, pensado conjuntamente com a diretora, me senti mais segura para desenvolver a pesquisa, pois estava de fato dando continuidade ao trabalho interrompido, devido à pandemia do novo Coronavírus.

O encontro com a coordenadora pedagógica foi muito proveitoso, pois nele pude entender como a escola estava se organizando para receber as crianças, quais cuidados sanitários iriam tomar e como iriam adensar as turmas para esse novo retorno. Esses dados seriam imprescindíveis para eu poder planejar meu encontro

---

<sup>24</sup> As entrevistas com as adultas da escola e mulheres que participaram da construção da escola foi planejada, a fim de construir com mais detalhes o contexto em que as meninas negras pequenas frequentavam: o bairro dos Alagados/Uruguai e a Escola. As informações obtidas nestas entrevistas encontram-se sistematizadas no capítulo quatro do trabalho.

com as meninas negras pequenas. A referida coordenadora me informou que dividiram as turmas em grupos menores entre cinco e oito crianças, em dias alternados, durante a semana e que nas sextas-feiras as crianças não teriam aulas presenciais na escola. Esse dia estaria reservado para as adultas-professoras prepararem experiências virtuais para o grupo de crianças cujas famílias não autorizaram o retorno presencial. Ainda neste encontro, a coordenadora me sugeriu que seria melhor eu desenvolver a pesquisa nos grupos das crianças de 5 anos, visto que elas tinham observado uma maior participação destas e de suas famílias durante o ensino remoto.

A partir do direcionamento do grupo de crianças, solicitei à coordenadora a lista das crianças das turmas e o nome de suas respectivas adultas-professoras, a fim de organizar o encontro com elas para rerepresentação da pesquisa, uma vez que já tinha falado com elas em 2019, na ocasião da formação. De posse da lista dos grupos com crianças de 05 anos, percebi que a reorganização feita pela coordenação da escola me daria pistas para a escolha do grupo de crianças que desenvolveria a pesquisa. Percebi que os agrupamentos foram feitos em ordem alfabética, o que, muitas vezes, favorecia que as meninas ficassem em grupos separados. Havia grupos que eram formados apenas de meninos ou com apenas uma ou duas meninas. Esse dado me chamou a atenção e direcionou meu olhar para uma turma que tivesse maior número de meninas e que elas estivessem agrupadas em grupos menores. Foi assim que cheguei à turma do Grupo 05A.

Em conversa informal com a adulta-coordenadora, expliquei a minha escolha pelo Grupo 05A e ela me direcionou para uma conversa com a adulta-professora. Como já conhecia as adultas-professoras da escola, o encontro foi mais um reencontro, expliquei para ela os motivos da escolha do grupo de crianças e perguntei se ela aceitaria minha presença em sua sala para o desenvolvimento da pesquisa. Prontamente ela disse sim e a partir daí combinamos os horários dos encontros. Neste dia, também solicitei a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (cf. Apêndice D). Por conta do distanciamento social e do planejamento de turmas alternadas, o Grupo 05A estava dividido em dois grupos menores. Como a escola estaria retomando as atividades presenciais após um ano e meio de distanciamento, a adulta-professora e a coordenadora sugeriram que, a princípio, eu estivesse nos grupos uma vez por semana, o que corresponderia a uma vez na

semana estar com as crianças, já que este grupo só frequentaria a escola às terças e quintas-feiras.

Este novo cenário com a turma, dividida em grupos menores, me colocava um desafio e algumas questões para o desenvolvimento teórico-metodológico da pesquisa: como observar culturas infantis em grupos tão reduzidos de crianças? Como as crianças interagiriam entre si e entre as adultas e os adultos, com tantas barreiras sanitárias como: uso de máscara, distanciamento social, não compartilhamento de brinquedos e objetos, barreiras de acrílico nas mesinhas das salas? Como me fazer uma de *dentro* encontrando as meninas negras pequenas apenas uma vez por semana? Seriam dois grupos a serem observados, uma vez que, a princípio, esses grupos não interagiriam entre si?

A partir daí, fui em busca de pesquisas que não tinham a escola como contexto de pesquisa com crianças para melhor entender como realizar etnografia com crianças pequenas em grupos menores. Inicialmente, inspiro-me na etnografia realizada por Alma Gottlieb (2012). Esta antropóloga desenvolveu uma pesquisa junto a bebês no Oeste Africano e nas suas incursões metodológicas vai eleger alguns bebês para *construir amplas biografias sobre alguns deles* e, assim, os acompanha intensamente, durante um longo tempo. Gottlieb (2012) não exclui outros bebês de sua pesquisa, mas centra seu olhar etnográfico em dois deles. A partir dessas observações, vai estabelecendo relações entre eles, outros bebês, crianças maiores e adultas e adultos da comunidade.

Outro trabalho que tem me ajudado a compreender as culturas infantis produzidas pelas meninas da Luiza Mahin, a partir do contexto da pandemia, é o texto dissertativo de Flávia Damião (2007). Nesta pesquisa que fez, a professora Flávia relata como se desafiou para pensar a primeira infância negra em um bairro de Salvador, desencaixotada da organização das crianças nos espaços educativos da Educação Infantil. Damião (2007) reflete que o modelo de separação por idade e número de crianças, em determinado agrupamento, como é feito na Educação Infantil, muitas vezes engessa nosso olhar para as infâncias, principalmente, para nós professoras, nesta etapa educacional. A autora nos diz:

Naquele momento, eu tinha um problema de ordem teórico-metodológica. Estava numa pesquisa em um bairro, mas o modelo de referência que atuava sobre mim era o de quem faz pesquisa numa instituição, como creche e escolas de educação infantil. Desejava

encontrar as crianças separadas por faixa etária, vivendo suas experiências numa ambiência com uma organização mais bem definida. (Flávia Damião, 2007, p. 52)

As discussões trazidas por Flávia Damião (2007) e Alma Gottlieb (2012), juntamente com as reflexões de Willian Corsaro (2009), sobre uma das características-chave da etnografia – a reflexividade e autocorretividade como já discutido neste texto – me fez seguir com o trabalho de campo com mais tranquilidade e me deixando surpreender com o que estaria por vir. Passei a estar aberta ao imprevisto, o que Malinowski (1976, p. 123) chama de os “imponderáveis da vida real”, ou seja, estar aberta para o inesperado, ao que escapa do planejado, com a perspectiva de deixar-me surpreender com os agenciamentos e as potências das meninas que eu estava prestes a encontrar.

Em relação ao acompanhamento da entrega das atividades, pude estar mais próxima das famílias e das crianças da escola, já que elas, em geral, iam acompanhadas de suas famílias para retirar o material de estudos. Pude perceber que as crianças, mesmo distantes fisicamente da escola, quando adentravam o espaço, tudo lhes parecia familiar, por vezes presenciei diálogos entre elas e a adulta-coordenadora pedagógica e até mesmo com as adultas-professoras. Uma dessas cenas me chamou atenção.

*“Mãe, vamos logo pegar meu dever!”* A voz de uma menina negra ecoou no corredor que nos levava à sala da coordenação onde estavam organizadas as atividades para serem entregues. Ao chegar na sala a menina continua a conversa: *“Pró, eu fiz meu dever todo, olha só!”* Ligeiramente ela pega o classificador, retira a folha de dentro e mostra para a coordenadora e continua: *“Eu já sei escrever meu nome, estou com saudades da escola e fiz um desenho”*. A professora responde: *“Que lindo! Quando a gente voltar presencialmente, podemos mostrar pros seus colegas da classe.”* *“Éh!”* - Disse a menina, saindo saltitante da sala junto com sua mãe. (Notas de Campo, 02/06/2021)

Na cena relatada pude perceber que o retorno das atividades da escola, de forma presencial, para algumas crianças era esperado, em especial aquela menina negra. A saudade da escola e o desejo de retorno poderia amenizar o estranhamento das crianças ao novo formato pedagógico da escola, mais especificamente para aqueles que já tinham tido vivências naquele espaço. Este fato poderia facilitar meu encontro com elas, pois, mesmo precisando de um tempo de adaptação e acolhida, a

minha presença não seria mais um elemento estranho naquele espaço, somado às diferentes mudanças que estavam previstas para a escola por conta das medidas de biossegurança em relação ao Coronavírus.

### 2.3 MEU ENCONTRO COM AS MENINAS NEGRAS PEQUENAS: ESPAÇO -TEMPO SEGUNDO

Antes de descrever como me encontrei com as meninas negras pequenas, apresento algumas reflexões sobre a importância dessa ação no fazer etnográfico junto às crianças pequenas. Estas reflexões estão ancoradas nos estudos de Maria Manuela Ferreira (2002) e Míghian Nunes (2017a, 2017b), que evidenciam alguns desafios para se fazer uma pesquisa etnográfica com crianças pequenas e destacam as relações estabelecidas entre as adultas, os adultos e as crianças como um grande nó na participação das crianças na pesquisa, ou seja, essas pesquisadoras nos alertam para o grande problema ao fazer pesquisas com crianças pequenas: o *adultocentrismo*.

O adultocentrismo coloca as crianças como *O Outro* (diferente), em uma perspectiva de subalternização em relação ao adulto. Esse outro, a criança, estaria em uma relação social oposta ao adulto e não complementar, ou seja, estaria ocupando um lugar de inferioridade. Maria Manuela Ferreira (2008) nos chama atenção que alguns estudos ao definir a criança como:

[...] biológica e emotivamente imatura, socialmente incompetente, culturalmente ignorante e moralmente irresponsável, remete-a para uma *condição pré-social face ao adulto, à semelhança do “bom selvagem” perante ao homem “civilizado”*. (Ferreira, 2008, p. 151, grifos da autora).

Neste caso, a criança, enquanto *bom selvagem*, estaria por ser controlada, domesticada, enquanto a adulta e o adulto ocupariam o lugar do *civilizado*, aquela e aquele que exercem o poder, se tornando um modelo a ser seguido. É neste contexto que o adultocentrismo coloca a adulta e o adulto em uma posição de poder e autoridade sobre as crianças, principalmente quando esta relação é estabelecida nos espaços de Educação Infantil. Essa visão adultocêntrica do mundo onde a criança só é vista e validada pela perspectiva do adulto tem se tornado um obstáculo para que estas se tornem participantes ativos da pesquisa.

Essas reflexões sobre o adultocentrismo nas pesquisas etnográficas com crianças foram evidenciadas no trabalho de Míghian Nunes (2017b). A autora, em seu texto *Etnografia com crianças pequenas na escola: transformando o “jardim” em campo*, aponta algumas situações que vivenciou no campo ao realizar uma pesquisa etnográfica com crianças pequenas, demonstrando como o adultocentrismo presente nas relações entre nós e crianças e, neste caso, entre pesquisadora adulta e a criança, podem invisibilizar a participação infantil em pesquisas etnográficas. Em seu texto, a autora evidencia alguns adultocentrismos vivenciados por ela ao realizar sua pesquisa de campo.

Míghian Nunes (2017) classificou o adultocentrismo em três formas. A primeira diz respeito à *exposição do ponto de vista*. Este aspecto adultocêntrico é percebido no reforço que a pesquisadora emitia sobre o que a professora dizia a respeito, por exemplo, de uma chamada de atenção das crianças pela docente. Além de emitir opiniões desnecessárias sobre determinado assunto, com o intuito de confirmar com a professora o seu fazer de pesquisadora naquele grupo de crianças, a autora relata que centralizou no início do campo sua “[...] atuação na correspondência de um modelo de pesquisadora que agradasse a professora, em primeiro lugar, deixando as crianças em segundo plano” (Míghian Nunes, 2017, p. 1683).

A segunda forma que Míghian Nunes (2017b) apresenta são as *interferências nas ações das crianças*, tanto nas brigas entre crianças quanto nas situações de perigo. Ela evidencia que mesmo sabendo que em uma pesquisa etnográfica a intenção deve centrar-se em observar mais e agir menos, não limita o “agir nunca” (Míghian Nunes, 2017b, p. 1684). O desafio estaria, então, em como agir minimizando os impactos do adultocentrismo que nas situações de briga e de perigo é evocado e muitas vezes prevalece numa relação de poder sobre as crianças. Ela descreve que tomou algumas posturas que minimizassem o adultocentrismo presente nestas situações. Traz, por exemplo, formas de se comunicar com as crianças nestas situações que as levassem a uma reflexão sobre as brigas e os perigos a que estavam expostas. Exemplifica, por exemplo, atitudes mais corporais tomadas pela pesquisadora como levantar-se da cadeira ou até mesmo colocar-se diante das crianças e as afastar sem dizer nada, nos casos de briga.

A terceira forma de adultocentrismo vivenciado pela autora no campo é a que se refere a atitudes e comportamentos, como *pedir beijo ou abraços às crianças, demonstrar raiva ou irritação com alguma atitude das crianças e ordenar às crianças*



*algum tipo de comportamento.* Em um dos relatos a autora destaca que quando a professora da classe pedia para ela ficar com as crianças enquanto ela, a docente saía da sala, o seu comportamento era pautado, na maioria das vezes, pelo fato de agradar a professora e continuar com a pesquisa: “[...] era difícil dizer não, pelo interesse em continuar a fazer a pesquisa, por estar na sala “sem fazer nada”, por ser adulta e ter “naturalmente” o controle sobre elas” (Míghian Nunes, 2017, p.1684), no caso, as crianças.

Ao tratar dos obstáculos que podem inviabilizar a participação das crianças nas pesquisas etnográficas, tendo como centralidade o adultocentrismo, principalmente aqueles presentes nos espaços de educação infantil, em que o controle sobre as crianças é tão presente, obriga-nos a estar em um estado de alerta, enquanto pesquisadora com crianças. Se faz necessário, inicialmente, compreender e evidenciar que o adultocentrismo estará ali na relação entre as crianças e eu, uma vez que sou adulta e reconhecê-lo já se configura como um passo para o seu enfrentamento. As pistas deixadas por Manuela Ferreira (2008) e Míghian Nunes (2017b) nos levam a um olhar mais atencioso ao entrar e desenvolver o trabalho de campo.

Neste sentido, me ancoro, também, nas discussões trazidas por Willian Corsaro (2005) para descrever como adentrei o campo a fim de participar da vida cotidiana das meninas negras pequenas, me tornando parte dela, partindo da premissa que essas meninas têm suas próprias culturas e as reinterpretem em relação com as adultas e os adultos com quem convivem. Mas como se fazer uma *de dentro* sendo uma de fora, principalmente por ser adulta? Como ser aceita naquele grupo de crianças?

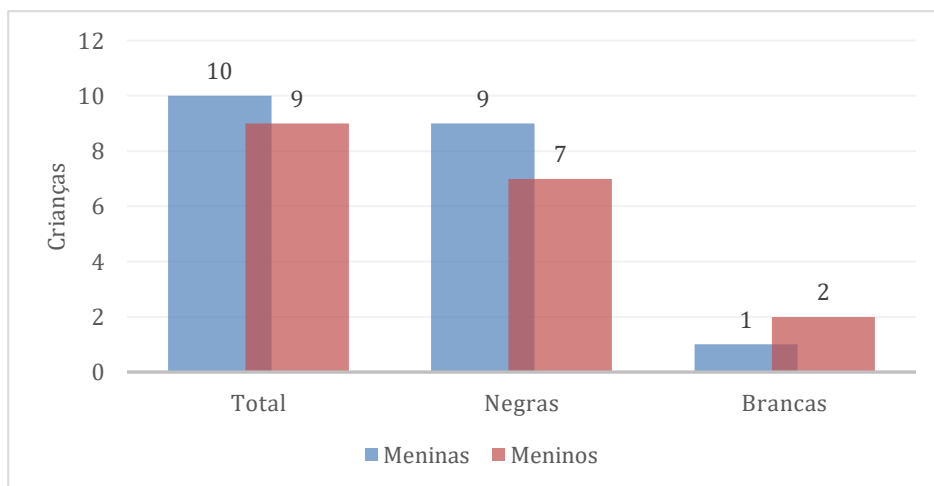
O exercício até aqui realizado de ação-reflexão entre estar no campo e descrever o vivido não teve a intenção de prever e controlar a forma como me tornaria uma *de dentro*, pois, pelo contrário, de posse dessa ação-reflexão, a intenção foi qualificar, ainda mais, minhas entradas no campo, uma vez que cada dia que encontrei com as meninas foi um novo encontro. Coloco entradas, no plural, porque tive que fazer este exercício duas vezes durante a primeira semana de estadia no campo, pois as crianças da sala Chica da Silva estavam distribuídas em 2 grupos menores, como já explicitado anteriormente. A descrição mais detalhada desses encontros será apresentada mais à frente do texto.

### 2.3.1 A Sala Chica da Silva: expectativas e inquietações nas primeiras aproximações com as meninas negras

Os agrupamentos de crianças na Luiza Mahin são feitos por idade, como orienta a política educacional brasileira para Educação Infantil, no entanto, esses grupos não são nomeados por idade como comumente encontramos. Lá os grupos de crianças são referidos a partir de nomes de mulheres negras consideradas lideranças para o grupo de mulheres que gestaram e coordenam a escola (mais detalhes sobre a escola, os nomes das salas e suas dimensões estão descritos na próxima seção deste trabalho). Assim, o grupo que compreende as crianças na faixa etária de 5 anos é chamado de *Sala Chica da Silva*.

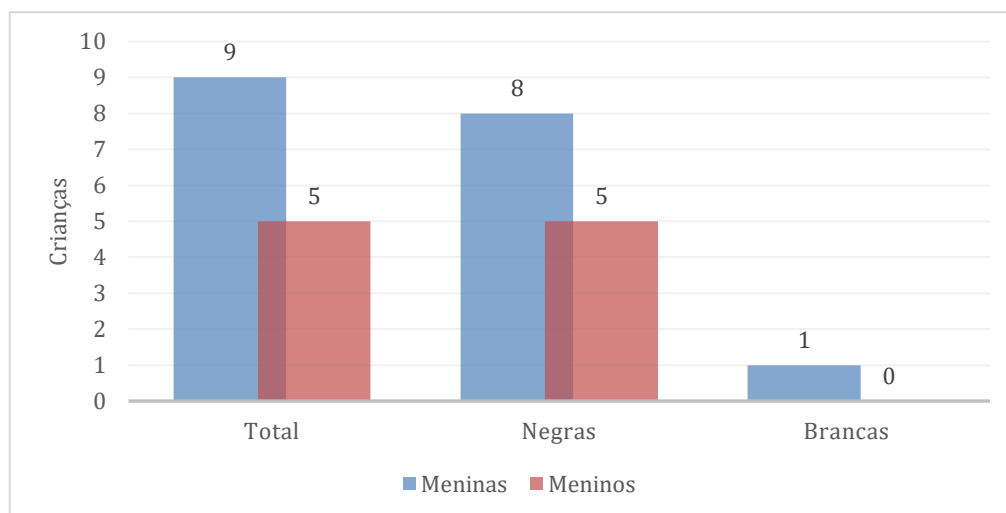
A sala Chica da Silva é formada por 19 crianças, todas com 5 anos completos. Vejamos a distribuição do grupo de crianças por raça/cor nos seguintes gráficos:

**Gráfico 1** – Dados cor/raça das crianças da Sala Chica da Silva - 2021



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

**Gráfico 2 – Dados raça/cor das crianças que tiveram frequência presencial na Sala Chica da Silva - 2021**



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Nesse coletivo de crianças temos dez meninas e nove meninos. Das dez meninas do grupo, nove são negras<sup>25</sup> e uma branca, conforme expressa o gráfico. Em relação aos meninos, temos sete meninos negros e dois meninos brancos. Dessas 19 crianças, apenas cinco famílias optaram pelo ensino remoto e as outras 14 retornariam para o ensino presencial<sup>26</sup>. Das 14 crianças que retornaram às aulas presencialmente, temos nove meninas (oito negras e uma branca) e cinco meninos negros (Caderno de Campo, 17/08/2021).

Meu primeiro encontro com as crianças dessa sala se deu em um dia, mesmo o grupo estando dividido em dois por conta do distanciamento social exigido em função da pandemia. No primeiro dia que me organizei para encontrar com as crianças cheguei na sala em companhia da adulta-coordenadora, que falou com a adulta-professora que a partir daquele dia eu iria acompanhar o grupo. Me surpreendi quando vi apenas duas crianças (um menino e uma menina, ambos negros). Mesmo estando

<sup>25</sup> A classificação racial das crianças deste grupo refere-se à identificação feita por suas famílias na ficha de matrícula da escola. A discussão sobre a coleta do quesito raça/cor nos espaços educativos está presente na seção três deste trabalho.

<sup>26</sup> A escola, inicialmente, adotou o ensino híbrido, onde as famílias puderam escolher mandar ou não suas crianças para o ensino presencial. A escolha era registrada em documento da escola *Termo de Responsabilidade de Retorno das Aulas Presenciais*, que continha todas as informações sobre o procedimento desse novo formato de ensino.

escalonadas para o retorno presencial das aulas, as famílias ainda estavam inseguras quanto a mandar suas crianças para a escola. A adulta-professora prontamente me convida para sentar perto dela e diz:

Não estamos com uma boa frequência, tem dia que não vem nenhuma criança, ainda estamos nos adaptando a este formato híbrido, com dias alternados de aulas e tempos reduzidos. As aulas iniciaram em 30 de agosto, estamos ainda na segunda semana e depois de um feriadão, sabe como é, né? (Notas de Campo, 09/09/2021)

Mesmo estando com apenas duas crianças, permaneci na sala a fim de observar a *nova* rotina imposta pelo coronavírus. Me apresentei às duas crianças e falei brevemente o que estaria fazendo ali. Elas me olharam com um pouco de estranheza e retornaram ao que estavam fazendo. (Caderno de campo, 09/09/2021).

Passei a manhã acompanhando a rotina daquelas crianças e da escola que estava também se adaptando a este novo momento. Percebi que as crianças eram encorajadas a usarem máscara, lavar as mãos e evitarem a troca de objetos como brinquedos e materiais escolares, além de manterem distanciamento social. Essa nova rotina afetaria a forma de interação entre adultos e crianças? Como se daria a construção de culturas infantis a partir desse cenário tão limitador? Quando estivesse no grupo maior de crianças, elas entenderiam o que eu estava fazendo ali? Essas foram algumas indagações que fiz a mim mesma ao sair da escola nesse primeiro dia de campo.

Na semana seguinte, retorno à escola para dar continuidade às observações. Ao chegar lá fui logo abordada pela coordenadora que me chamou para uma conversa. Neste momento, fiquei confusa. Teria alguma coisa a mais a ser acertada? O que teria acontecido para que ela me chamasse para essa conversa? Subi as escadas que nos levam ao segundo andar, onde fica a sala da coordenação e logo ela foi me falando:

Olha, a partir de amanhã vamos reorganizar os grupos de crianças novamente, não vamos mais ficar com as turmas divididas em dois grupos e em dias alternados. Percebemos que a frequência está muito baixa, hoje mesmo só temos duas crianças na Sala Chica da Silva. Assim, elas virão todos os dias, aquelas que as famílias assinaram os termos. Mas para você não perder sua viagem e conhecer melhor as crianças daqui da escola, agendei um *tour* com um jovem daqui da Associação, para você fazer aqui na comunidade, onde essas crianças moram. (Notas e Caderno de Campo, 14/09/2021)

Não pude conter minha alegria ao ouvir aquela notícia, pois sabia que seria muito importante para as crianças voltarem às aulas presenciais depois de um longo tempo sem frequentar a escola e. ao mesmo tempo eu poderia encontrar com as meninas da Sala Chica da Silva, juntas e mais vezes na semana. Com o coração alegre saio a caminhar pelo bairro dos Alagados em companhia de um dos jovens do projeto de Turismo Comunitário da Associação<sup>27</sup>.

Após esse dia, decido, então, só retornar à escola na semana posterior ao novo modelo organizativo. Daria um tempo para essa nova adaptação das crianças, família e escola, uma vez que, ao me *impedir* de ir acompanhar o grupo, na última vez que estive na escola, sugerindo-me uma *volta* no bairro, entendi que a adulta-coordenadora estaria me dando um recado com aquela atitude: aguarde um pouco, depois você vem. Mesmo sabendo que seria importante estar ali para acompanhar essa nova mudança, acatei a *sugestão* de retornar ao campo sete dias depois, fortalecendo, assim, o laço de confiança entre nós.

Neste espaço de tempo, esbocei meu encontro com o grupo maior de crianças. Planejei desenvolver uma postura mais *reativa* junto a elas, ou seja, me colocando como uma adulta que mais observa do que interage com as crianças. Willian Corsaro (2005) define como postura reativa aquela que a pesquisadora e o pesquisador *aguardam* a reação das crianças à sua presença.

Nestes momentos iniciais com o grupo todo reunido, evitei *conversas iniciais* com as crianças, aquelas que são vistas como perguntas-testes (Willian Corsaro, 2005), para as quais as adultas e os adultos já sabem as respostas, mas as fazem para as crianças com a intenção de serem gentis e aceitas/aceitos por elas, como, por exemplo, perguntar a cor de algo que já sabe que as crianças têm conhecimento. Esse tipo de postura junto às crianças, além de não considerar suas agências, produz uma aproximação entre adultas, adultos e crianças de forma muito artificial.

Além dessa postura ativa, também estive durante todo o campo como uma adulta *atípica* (Corsaro, 2011), ou seja, aquela com a qual as crianças não estão acostumadas a interagir naquele espaço, evitando, assim, o adultocentrismo controlador e autoritário muito marcado nessas relações. Procurei frequentar espaços

---

<sup>27</sup> Os detalhes desse passeio estão descritos na seção que trata do contexto da pesquisa.

mais habitados pelas crianças em suas interações entre pares, como a quadra onde brincam na frente da escola, a sala interativa e os momentos na sala em que estão mais livres do controle da adulta-professora.

Nestes espaços iniciei as observações junto às meninas negras pequenas a fim de investigar como elas constroem suas culturas de pares na interação com outras crianças, sejam elas brancas ou meninos. Chamo atenção aqui para o fato de que assumir uma postura reativa e atípica na *entrada no campo* enquanto pesquisadora não invalida as questões éticas empreendidas nas pesquisas com crianças pequenas, pois tive sempre como horizonte o aceite das crianças à minha presença durante todo o tempo de investigação.

Esta etnografia com as meninas negras pequenas foi desenvolvida durante o ano letivo de 2021. Vale ressaltar que por conta do distanciamento social provocado pelo Coronavírus este ano letivo foi dividido em período de atividades remotas e atividades presenciais. O que me interessou para a realização deste trabalho foram os momentos em que as crianças voltaram presencialmente<sup>28</sup> para a escola, que ocorreu a partir do mês de agosto de 2021 até dezembro do mesmo ano. Ressalto que o tempo destinado à realizações de etnografias em espaços educativos muitas vezes é questionado, principalmente se tomarmos como referência as etnografias clássicas, onde as etnógrafas e os etnógrafos permaneciam em campo por anos.

Em se tratando de etnografias feitas com crianças em espaços institucionalizados como as escolas e centros de Educação Infantil, o tempo de permanência no campo não é determinado pela pesquisadora ou pesquisador, pois, pelo contrário, ele é estabelecido a partir do calendário escolar que corresponde a mais ou menos dez meses, assim, o tempo do campo em etnografias feitas em escolas já está dado.

Outra questão que merece destaque é que além do tempo já pré-estabelecido temos também a forma como as crianças são agrupadas institucionalmente. Geralmente de um ano letivo para outro há introdução e saída de muitas crianças do grupo, o que o caracterizará como outro grupo, um grupo distinto do ano anterior, outras relações serão estabelecidas, outras adaptações serão necessárias. A reconfiguração do grupo de crianças de um ano para outro dificulta a pesquisadora e o pesquisador observar os eventos que se repetem com mais força entre as crianças

---

<sup>28</sup> Como já explicado no início desta seção.

e por conseguinte a saturação dos dados.

Neste sentido, para a realização de etnografias com grupos de crianças institucionalizadas precisamos pensar numa temporalidade densa, não tanto mensurável e não linear, mas com a necessária reflexividade da pesquisadora e do pesquisador.

A seguir apresento a minha frequência junto ao grupo de crianças que foi negociada com a adulta-professora:

**Quadro 2** – Frequência junto ao Grupo de Crianças da Sala Chica da Silva/ ano Letivo 2021 - Presencial

DIAS DA SEMANA	HORÁRIO
Segunda-feira	8h às 11h
Terça-feira	9h às 11h30
Quinta-feira	9h às 11h30

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Ao descrever como adentrei ao campo da pesquisa, fica evidente que não temos receitas prontas para tal. Cada entrada em campo, mesmo que orientada por aportes teórico-metodológicos, se configura como única e apresenta limites e possibilidades. Minuciar as entradas no campo me ajudou a afrouxar os nós que se formam ao pesquisar com crianças pequenas, além de registrar os processos criativos que produzi, gerando novos aparatos metodológicos neste fazer investigativo.

#### 2.4 PRODUZINDO E REGISTRANDO DADOS: ESPAÇO -TEMPO TERCEIRO

Esta pesquisa foi guiada pela observação direta e participante, a partir da minha inserção no espaço de Educação Infantil, vivendo com e entre elas, as meninas negras pequenas da Escola Comunitária Luiza Mahin. A observação do campo, inicialmente, esteve ancorada nas reflexões teóricas e metodológicas de Roberto Cardoso de Oliveira (1996) sobre o olhar, o ouvir e o escrever e nas reflexões trazidas por Maria Elizabeth Graue e Daniel Walsh (2003) na obra *Investigação Etnográfica com crianças: teorias métodos e ética*. Inspiro-me, também, nas discussões trazidas nas teses de Manuela Ferreira (2002) e Míghian Nunes (2017a).

Para apreender as culturas produzidas pelas meninas negras pequenas em interação com seus pares, adultas e adultos e perceber se estas estão marcadas pelas relações raciais de gênero e geração, a observação direta e participante se constitui como essencial, por permitir conjugar o olhar, o ouvir e entender de certa forma o cotidiano de um grupo social, perceber “[...] o que dizem, o que fazem e o que pensam sobre o que fazem” (Malinowski, 1976, p. 13).

Observar crianças, em sua cotidianidade, nos espaços de Educação Infantil, não é uma tarefa muito fácil, principalmente quando nos colocamos como aquela que vai *olhar* o que já é familiar. Neste caso, o desafio posto a mim, enquanto pesquisadora, foi do olhar de estranhamento, uma vez que por muito tempo tenho tido vivência com crianças pequenas ao longo de minha carreira profissional. Busco com esta reflexão me atentar para não me *cegar* sobre o que verei, pois, como nos diz Roberto Cardoso de Oliveira (1996, p. 15): “[...] o objeto sobre o qual dirigimos o nosso olhar já foi previamente alterado pelo próprio modo de visualizá-lo”. A capacidade de observação que estive empreendendo junto às meninas negras pequenas não implica apenas no que foi visível, mas, sobretudo, no que foi sentido e experienciado por elas.

Além de *olhar*, estou a *ouvir* o que as meninas dizem sobre suas vidas, procurando e entendendo suas experiências de ser criança e sua cultura. Compreendo que *olhar* e *ouvir* estão ligados ao exercício de investigação e se complementam. Chamo atenção que pesquisar com crianças pequenas demanda outros *modelos* etnográficos, uma vez que as crianças apreendem o mundo e dizem sobre ele não apenas pela oralidade, mas, sobretudo, pelas experiências vividas e as reverberam através de práticas sociais como o brincar, por exemplo.

Esta especificidade das crianças exige da pesquisadora e do pesquisador um *olhar* e um *ouvir* mais atentos de suas práticas cotidianas. Meus olhos e ouvidos no campo estiveram atentos e centrados nas experiências vivenciadas pelas meninas negras pequenas a fim de compreender os mundos vivenciados por elas, levando em consideração que possuem várias linguagens para expressar seus desejos, sentimentos, pensamentos, necessidades, utilizando-se da oralidade, dos silêncios, dos choros, dos risos, das brincadeiras, dos desenhos, das expressões corporais para compreenderem o mundo e a si próprias. Neste contexto, o caderno de campo se configurou como elemento fundamental para o registro e reflexões sobre o *sentir* as meninas negras.

As pesquisadoras Manuela Ferreira (2002) e Míghian Nunes (2017a), em suas



teses de doutoramento, elegeram tempos, espaços e formas de registro das observações das crianças. Inspirei-me nos caminhos metodológicos dessas duas intelectuais para delinear a unidade e o critério de registro das observações. Utilizei, como recomendado pelas autoras, o princípio etnometodológico de *seguir atrás* das meninas negras pequenas, desse coletivo de crianças, quer estejam em dupla ou em grupo e que realizam atividades de suas próprias escolhas ou orientadas por alguma adulta ou adulto.

Ao eleger os episódios interativos como unidade de registro das observações e escutas, parto do pressuposto que as crianças não interagem apenas em experiências expressas a partir de seus desejos, já que, mesmo realizando atividades orientadas por adultas e adultos, as crianças escapam às normas pré-estabelecidas por elas e eles e, muitas vezes, dão outros sentidos e significados a estas ações, interagindo entre pares. Para o registro desses episódios interativos elaborei uma ficha (cf. Apêndice E), que foi utilizada no decorrer do meu trabalho no campo.

Ir atrás dessas meninas significa dizer que estarei atenta à forma como interagem entre pares e entre as adultas e os adultos, nos diferentes tempos e espaços que compõem a escola, aos quais elas têm acesso, além de atentar-me para as questões relacionadas à raça, gênero e geração que podem aparecer no decorrer dessas trajetórias interativas.

As discussões trazidas por Míghian Nunes (2017a) e Manuela Ferreira (2002) a respeito do *autocontrole* da observação das crianças por parte das pesquisadoras e pesquisadores descrevem finais de pesquisa que esbarraram nos percalços de ter descrições variadas em relação às crianças, umas mais e outras menos, e as reflexões sobre o porquê dessas variações de registro, que ora se referiam às crianças menores e à pouca oralidade de alguma criança (Manuela Ferreira, 2002) ou às que mais se movimentavam na sala (Míghian Nunes, 2017b). A partir de então, elaborei um quadro (cf. Apêndice F) de acompanhamento diário das observações das meninas negras no grupo, que foi revisitado mês a mês, durante minha estada em campo. Com este instrumento pretendo minimizar o que Míghian Nunes (2017b) intitula em seu texto de “derrapadas metodológicas”.

Além de *olhar* e *ouvir* as meninas negras pequenas, conversei com elas. Maria Elizabeth Graue e Daniel Walsh (2003) nos alertam sobre o modo de fazer entrevistas com crianças pequenas. Tais teóricos indicam que com crianças pequenas as entrevistas precisam ser interessantes para estas; quando feitas em pequenos

grupos, facilite o diálogo entre elas. Inspirada nesta trilha metodológica, realizei apenas conversas informais com as meninas negras pequenas sobre o que estavam fazendo, suas preferências, seus anseios.

Os temas das conversas sempre foram gerados a partir das experiências nas quais as meninas negras pequenas estavam envolvidas e foram feitos em diferentes tempos e espaços que envolviam a rotina da escola, observando a oportunidade dessas conversas serem de fato realizadas. Maria Elizabeth Graue e Daniel Walsh (2003) indicam que é necessária a escolha da ocasião para este tipo de atividade, respeitando o tempo para fazê-la. A intenção não foi me tornar uma adulta inoportuna ou um adulto inoportuno para as crianças.

Outra questão que gostaria de chamar a atenção e que considero importante na geração de dados é quanto aos objetos culturais produzidos pelas crianças ou utilizados por elas. Maria Elizabeth Graue e Daniel Walsh (2003) (2003, p. 151) evidenciam que “[...] muita coisa da vida das crianças permanece escondida e os artefatos dessa vida escondida podem lançar luz sobre ela”. Portanto, registrei por meio de fotografias alguns objetos produzidos pelas meninas negras pequenas como: materiais cotidianos utilizados por elas como mochilas, sapatos, roupas, penteados etc. Além dos artefatos, fiz algumas fotografias dos episódios interativos entendendo esses registros como indispensáveis para a minha compreensão dos significados que as meninas negras pequenas dão ao mundo e às suas vidas.

Esses registros foram fundamentais para a análise dos dados de campo, pois serviram de suporte para retificar ou/ou ratificar minha compreensão sobre os episódios e cenas em que as culturas infantis se faziam presentes.

#### **2.4.1 Notas de Campo: um emaranhado de textos, desenhos, traços, palavras, imagens**

As notas de campo foram feitas de três formas e em dois momentos. Em um caderno registrava as ações das meninas negras pequenas em interação entre si e entre adultos e adultos da instituição. Elas eram feitas no momento presente em que eu me encontrava junto às meninas. Quando estava em campo tentava descrever as ações das meninas negras pequenas com o máximo de detalhes que conseguia. Digo tentava, pois sabemos que quando estamos envolvidas com as crianças tudo é muito intenso e nem sempre é fácil ter este distanciamento para as anotações. Além do

texto, nessas notas tinham rabisco, desenhos, símbolos e palavras soltas, tudo que pudesse me ajudar a lembrar dos detalhes sobre o evento interativo.

Outro recurso que utilizei para a produção de dados do campo foi a Ficha de Registro de Episódios Interativos, que foi mais utilizada para descrever detalhadamente os eventos de socialização das meninas de forma mais sistematizada, aqueles que soltavam aos olhos, que apareciam com mais força e apresentavam uma repetição. Essa ficha era preenchida geralmente quando estava distante das meninas, apenas como observadora, não tendo muito envolvimento com o grupo, geralmente nos momentos em que as meninas negras pequenas estavam realizando alguma atividade no papel proposta pela adulta-professora.

Outro momento em que fiz notas de campo, ou melhor áudios de campo, foi no trajeto da Escola Comunitária Luiza Mahin à escola na qual trabalhava (embora também estivesse trabalhando no período em que estava no campo), de modo que o percurso entre as duas escolas se configurava como *contínuum* do campo. As gravações dos áudios eram feitas no celular. Assim que saía da Escola Comunitária Luiza Mahin gravava áudios descrevendo o que tinha vivido, sentido enquanto estava junto às meninas, aquilo que estava *fresquinho* na memória. Esta estratégia foi bem acertada, pois, como tinha que ir ao trabalho logo após o campo, não tinha condições de sistematizar os dados de forma mais imediata. Nos áudios descrevia as nuances, sentimentos e algum detalhe do que tinha observado. Esse lembrar do que vivi e senti junto às meninas, foi inspirado no meu fazer pedagógico junto às crianças nos espaços de Educação Infantil. Sempre fiz registros das minhas aulas no trajeto de volta para casa e ainda hoje faço quando saio das aulas que leciono na graduação. Destaco que esses áudios eram ouvidos e transcritos no caderno de campo, assim como as notas de campo.

No decorrer das observações e na realização das notas e áudios de campo alguns desafios foram se apresentando, tanto por parte das meninas, que demandavam a minha presença em suas atividades e questionamentos quanto à minha presença ali, quanto ao contexto pandêmico que estávamos vivenciando. Como nas notas tentava trazer o registro das falas das meninas, das adultas e dos adultos, o uso de máscara, em decorrência da Covid-19, atrapalhou um pouco essas anotações, pois por vezes ouvia pela metade o que as meninas, adultas e adultos diziam. Além disso, as máscaras *escondiam* as expressões faciais das crianças. Eu tinha que ficar mais atenta aos olhos, às sobrancelhas, à testa para tentar perceber

os sentimentos e as expressões das meninas nos episódios interativos.

Em relação às demandas trazidas pelas meninas para que eu me envolvesse em suas experiências, me impunham, muitas vezes, escolher entre fazer anotações que julgava importante naquele momento ou me envolver com elas na imersão nas suas rotinas, nos momentos em que era convocada a brincar, questionada sobre determinados assuntos e participar inclusive das atividades propostas pela adulta-professora. Quando isso acontecia, sempre me dispunha a participar das experiências cotidianas com elas e o registro do vivido era feito nas gravações de áudios. Procurava aproveitar ao máximo a companhia das meninas, principalmente quando era convidada e/ou convocada.

Em muitas ocasiões as meninas insistentemente me perguntavam o que eu estava fazendo: “*Você está desenhando?*” (Lais, notas de campo, 21/09/2021) “*Você escreve muito!*” (Luna, 07/10/2021) “*Deixa eu ver o que tá escrito*” (Ariel, 05/10/2021). Nestes momentos aproveitava para deixar evidente para as meninas meu papel e os motivos de estar ali junto delas. Sempre respondia me referindo à pesquisa e mostrava o caderno e as fichas de observação.

Depois de um certo tempo em campo passei a notar que minha ação de anotar deixou de ser algo que despertava o interesse das meninas e as considerações que elas faziam referente aos registros era para que eu deixasse de fazê-lo e fosse ficar com elas: “*Marta, já acabou a hora de escrever*” (Emili, 26/10/2021) “*Oxe, você só escreve é? Vem fazer a unha*” (Arthur, 22/10/2021). “*Bota o caderno na mesa, a mão fica aqui óh!*” (Lais me ensinando a dancinha do TikTok, 10/11/2021). Toda vez que ouvia esses comentários, os lia como uma reafirmação do aceite das meninas em participarem da pesquisa, me tornando de fato uma adulta atípica para aquele coletivo.

Destaco que as meninas também se aglomeravam em volta de mim e de meus registros interrogando-me sobre o que eu escrevia, manuseando página por página do caderno, pegavam minha caneta, meu lápis, apoderando-se de meus instrumentos de registro e deixando os seus. Essas cenas chegavam até mim como uma forma de intimidade e cumplicidade que construí com elas ao longo da pesquisa. Se apropriavam de forma (re)interpretativa do meu fazer enquanto pesquisadora ao fazer apontamentos do cotidiano e passaram também a fazê-los. Vejamos os episódios que seguem:

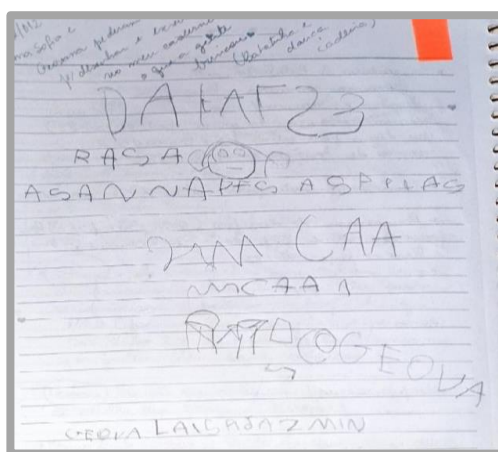
Mais uma vez as meninas brincam de batatinha-frita. É a brincadeira da vez neste momento. Sento-me no canto da sala e passo a anotar as interações das meninas entre si. Laís, Bianquinha e Júlia param de brincar, se aproximam de mim e pedem que eu leia o que tinha escrito. Eu digo que escrevi sobre o que elas estavam fazendo. Laís pega o caderno da minha mão e diz:

– *Cadê o um, o dois, o três?*

– *Eu não escrevi, só coloquei batatinha* – respondi

– *Vou fazer para você.* Pega o caderno, vira a página onde estava meu registro, pega o lápis e descreve a cena. (Notas e caderno de campo, 23/11/2021)

**Figura 4** – Caderno de apontamentos das Notas Campo com registro de Laís



Fonte: Acervo pessoal, 2021.

Enquanto aguardam as famílias, as meninas pegam livros e se sentam em roda, nas cadeiras, para lerem as histórias. Merliah me vê fazendo anotações e falando em minha direção:

– *Agora eu que vou escrever e desenhar o que Luna, Emili e Júlia estão lendo.*

Pega o caderno da minha mão e inicia o registro. (Notas do Caderno de campo, 13/12/2021)

**Figura 5** – Caderno de Apontamento das Notas de Campo com Registro de Merliah



Fonte: Acervo pessoal, 2021.

A saturação dos dados obtidos na observação em campo foi pouco sentido por mim, uma vez que o tempo em campo já estava pré-estabelecido (final do ano letivo), conforme mencionado anteriormente, entretanto não deixei de perceber que muitos acontecimentos se repetiam cotidianamente, com algumas variações, demonstrando que já tinha material suficiente para empreender um texto desta magnitude. Não quero dizer com isso que o potencial das meninas negras em produzir cultura entre pares tenha se esgotado ou acabado, pois, ao contrário, elas seguiram em interações com outros grupos e espaços após o fim daquele ano letivo.

#### **2.4.2 Acontecimentos vividos a partir dos encontros com as meninas negras pequenas**

Nesta seção do texto, apresento e analiso alguns acontecimentos vivenciados por mim a partir das primeiras experiências junto às meninas negras que participam desta investigação. Narro dois episódios que denomino como acontecimentos experienciados na pesquisa e que se constituem como importantes no fazer pesquisas com crianças pequenas: a aceitação do grupo de meninas em participar da pesquisa

e a autorização das famílias para que suas crianças participassem da investigação.

#### 2.4.2.1 De uma estranha a uma *quase* do grupo

No primeiro dia em que fui encontrar o grupo de crianças da Sala Chica da Silva estava bem apreensiva. Seria aceita pelo grupo? Ao chegar na escola segui em direção à sala. Mesmo sabendo do nome da sala e já tendo estado nela antes, o episódio de ver o nome escrito na parede acima da porta me conectou a Chica da Silva<sup>29</sup>, mulher negra forte e decidida de sua vida.

O impacto em mim causado pelo nome foi interrompido pelo burburinho de crianças que vinha de dentro da sala, o que parecia ressoar em meu estômago. O sentimento era de alegria, mas de medo também. Como poderia estar com medo de entrar em uma sala de crianças pequenas se este ritual para mim era quase que diário, durante meus 15 anos de atuação com crianças? Agarrei-me às forças e ao destemor de Chica e segui em frente. A adulta-professora já me aguardava. Entrei na sala, cumprimentei a pró e as crianças e sentei-me ao lado da mesa da adulta-professora que parecia que estava reservada para mim. Ali fiquei sentada meio atônita. Era de *verdade* a minha entrada no campo! Assim se iniciaria meu ritual de passagem de uma mera estranha para uma *quase* de dentro, junto ao grupo de crianças da sala.

Naquele momento as crianças estavam fazendo uma lista de palavras com a adulta-professora. Após finalizarem a pró chama atenção da turma e me apresenta: – *Esta é pró Marta, ela vai ficar aqui com a gente por muito tempo, até a festa de Natal, aquela em que o Papai Noel dá presente, lembram?* Levantei a mão para dar o tchauzinho para o grupo, mas as crianças pareciam não me notar. A conversa do grupo girou em torno do Papai Noel e dos presentes que gostariam de ganhar, falavam freneticamente e ao mesmo tempo sobre um brinquedo novo, que no momento não entendia do que se tratava, mas depois a pró me explicou que era um tal de *Pop It*<sup>30</sup>. *Uma “febre” entre as crianças* – disse ela. A adulta-professora interrompe a agitação do grupo dizendo que este dia ainda iria demorar, pois estávamos em setembro. A partir daí me apresento ao grupo, falando meu nome e dizendo o que eu estaria fazendo ali. As crianças se entreolham como se não entendessem direito do que se tratava e continuam a conversa sobre presentes do Papai Noel.

A minha presença não fazia muita diferença para as crianças, era como se eu fosse invisível. Fiquei ali sentada em uma postura mais observadora, quando a adulta-professora chama o grupo para lanchar e todas elas saem correndo em direção ao refeitório. (Caderno de Campo, 16/09/2021)

<sup>29</sup>Chica da Silva (1732-1796) foi uma mulher negra escravizada e alforriada que ficou famosa pelo poder econômico e político que exerceu no arraial do Tijuco, hoje a cidade mineira de Diamantina.

<sup>30</sup>O brinquedo é uma espécie de bandeja de silicone colorida com várias bolinhas. O objeto é tido como *brinquedo antiestresse* e tem diferentes tamanhos, formas e cores. Se popularizou no Brasil durante a pandemia.

Durante a minha estada na escola, neste dia, a suposta invisibilidade sentida por mim e o silêncio à minha presença eram intercalados com alguns olhares discretos e de desconfiança, aqueles que querem passar despercebidos, quando entrecruzavam com o meu. Não conseguia perceber plenamente as expressões faciais das crianças como os risos ou desagrados, pois todas elas estavam de máscaras. O que ficava evidente ali era que, apesar de estarmos juntas no mesmo espaço, eu continuava fora.

Este episódio de silêncios e desconfiança também foi percebido por Manuela Ferreira (2002) ao entrar em campo pela primeira vez. A autora relata que “[...] experimentava, logo na minha entrada no terreno e na minha estreia como etnógrafa, os “estranhos sabores” da esquivança, do embaraço e do desconforto de me ver retratada no papel de intrusa” (Manuela Ferreira, 2002, p. 58). Sim, eu também estava ali como uma intrusa, uma adulta a *depende*r das crianças. Só conseguiria avançar com a pesquisa se as crianças me aceitassem como parte daquele coletivo, levando em consideração a ética e o respeito em relação a elas.

Este acontecimento colocou em xeque minha postura de adulta ao fazer pesquisa junto com as crianças e se torna interessante se levarmos em consideração as agências das crianças nas relações estabelecidas com as adultas e adultos. Eu, enquanto intrusa, naquele episódio não tive vez nem voz naquele coletivo, mesmo a adulta-professora me apresentando e me dando a palavra. A reação das crianças à minha presença é bem comum, pois as crianças de modo geral demonstram desconfiança com pessoas que elas não conhecem. Acrescentaria a este fato o momento que estávamos vivenciando: o retorno às aulas presenciais depois de um longo tempo sem essa convivência escolar, de modo que para algumas crianças tudo ali era novo, não apenas o fato de minha presença.

Acordei com a adulta-professora e a adulta-coordenadora que após o primeiro contato com o grupo faríamos um encontro com as famílias para apresentar a pesquisa e solicitar a autorização de participação de suas crianças, entendendo que este contato é um requisito ético fundamental para pesquisar junto a elas. No entanto, após as reflexões geradas a partir do primeiro encontro com o grupo e as discussões no campo da SI sobre ética ao realizar pesquisas com crianças, percebi que esta autorização poderia se dar após as crianças demonstrarem alguma possibilidade de fazer pesquisa junto a elas.



Embora alguns estudos enfatizem que o recomendado é entrarmos em contato com as crianças para fazermos pesquisa após seus responsáveis autorizarem, encontrei em pesquisas que li que esta autorização também pode ser requerida no decorrer do desenvolvimento do trabalho, como nos aponta o estudo realizado por Míghian Nunes (2017a). Sobre as limitações em conseguir, de antemão, a assinatura das famílias autorizando a participação de suas crianças, como, por exemplo: a entrada de crianças na turma após o início da pesquisa; a criança criada por outra pessoa que não seja a sua responsável legal; autorizações assinadas a lápis, a autora esclarece:

Esses percalços demonstram que a recolha de todas as autorizações antes da entrada em campo **não parece recomendável em todas as pesquisas com crianças**, sendo mais acertado pensar em uma autorização institucional a priori e, depois, processualmente, nas autorizações com as pessoas envolvidas. (Míghian Nunes, 2017a, p. 143)

Acrescentaria nesse rol de percalços apontados pela autora uma outra questão: e se as crianças não demonstrassem interesse em participar da pesquisa? Assumiríamos uma postura ética, enquanto pesquisadora e pesquisador, de abandonar o grupo? De que ética estaríamos falando? De que adiantaria as famílias aceitarem a participação de seus filhos e filhas na pesquisa se as próprias crianças não estivessem abertas para tal empreendimento? Assim, decidi ouvir as meninas negras pequenas um pouco mais sobre a possibilidade de fazermos esta pesquisa juntas e o encontro com as famílias foi adiado por mais um tempo.

No decorrer dos dias de observação, continuo em uma postura mais reativa (William Corsaro, 2005) ao grupo, permaneço sentada ao lado da mesa da adulta-professora observando e anotando em meu caderno de campo o que estava vivenciando. Em um determinado momento, sou interrompida por Arthur Gabriel que se aproxima e me oferece um picolé feito de massinha de modelar.

- *Ei?! Você quer um picolé? Tem de coco e morango. É um real.*
- *Sim, eu quero, tome o dinheiro.* Ofereço um pedacinho de papel que rasguei do meu caderno
- *Eu tenho de abacaxi – Luna. É cinco reais.*
- *O meu é de chocolate* – veio gritando um menininho lá de longe. Neste momento a folha do meu caderno já estava toda rasgada, de tanto “pagar” por picolés. Teve também as que me ofereceram pirulito. Permaneço brincando com elas por um tempo até ser interrompida

pela adulta-professora, chamando-as para organizarem os materiais para a saída.

Quando uma boa parte do grupo já tinha ido embora, Bianquinha se aproxima da pró, me olha com um jeito questionador e pergunta para sua adulta-professora.

– *O que ela vem fazer aqui?*

A adulta-professora me olha como se, também, não entendesse direito o que eu fazia ali e diz:

– *Ela é pesquisadora, veio ver vocês.*

A conversa é interrompida com a chegada da mãe da menina, que sai correndo ao seu encontro. (Caderno de campo, 23/09/2021)

Sabendo da dificuldade inerente à obtenção do assentimento das crianças em participar da pesquisa e que não seria compreendida de imediato por elas sobre minhas intenções de estar ali com o grupo, este episódio de envolver-me nas brincadeiras e a pergunta feita à adulta-professora abriam possibilidades de aceitação e se tornariam o início da retirada do manto da invisibilidade.

Considerando que as crianças são sujeitas sociais e de direitos, é necessário, também, que elas sejam informadas sobre assuntos que lhe dizem respeito, no caso, que participarão de um processo investigativo. Sobre isso, destacamos que

[...] mais do que falar em consentimento informado, talvez seja mais produtivo falar em assentimento para significar que enquanto actores sociais, mesmo podendo ter um entendimento lacunar, impreciso e superficial acerca da pesquisa, elas (as crianças) são, apesar disso capazes de decidir acerca da permissão ou não da sua observabilidade e participação, evidenciando assim a sua agência (Manuela Ferreira, 2010, p. 164).

A autora ainda acrescenta que há dificuldade de se conseguir este consentimento quando trabalhamos com crianças em creches e pré-escolas e que este consentimento é dado no decorrer da pesquisa e não apenas em um único momento e com uma única linguagem.

Após o grupo estar mais familiarizado com a minha presença contínua na sala, escolho uma outra linguagem para (re)informar às crianças sobre minha presença em suas vidas, no período em que estão na escola. Muito influenciada pela pergunta da Bianquinha à sua adulta-professora sobre o que eu estaria fazendo naquele lugar e inspirada nos trabalhos de pesquisa com crianças desenvolvido pelo professor Rodrigo Carvalho e seu grupo de pesquisa na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, desenvolvi um Termo de Assentimento Informado e Esclarecido (TALE)

ilustrado (cf. Apêndice G) a fim de facilitar a comunicação entre as crianças e eu e a compreensão delas sobre o que eu estaria fazendo ali. O TALE foi apresentado em concomitância com a reunião com as famílias, que será relatada mais adiante.

A apresentação do TALE às crianças se deu por mim mesma, em concordância com a adulta-professora. Apresentei-me novamente para o grupo em uma das atividades coletivas muito comuns nas práticas pedagógicas nos espaços de Educação Infantil: *a roda de conversa*. Neste momento conversei novamente com as crianças sobre o que estaria fazendo ali e quais minhas intenções mediadas pelas ilustrações e a leitura do texto. As crianças iam interpretando as imagens e me fazendo perguntas que indicavam que a minha presença ali estava sendo aceita, por ora, e me colocando em um lugar de uma adulta diferente da sua adulta-professora, uma adulta atípica. Estas observações podem ser percebidas em alguns comentários delas no momento de apresentação do termo:

- *Você vai escrever e tirar foto da gente, né?* – perguntou um menininho negro.
- *Sim, vim fazer isso* – respondo.
- *A professora não escreve como você, toda hora*. Sou indagada por Júlia, referindo-se a mim quando estou a anotar no meu caderno de campo.
- *Você vai brincar com a gente?* – indaga Emili.
- *Sim, mas também vim aprender com vocês como se brinca aqui na escola*. (Notas de Campo, 28/10/2021)

Após a leitura e apresentação do TALE às crianças, pergunto se elas gostariam de participar do meu trabalho e em coro respondem *sim!!!*. Peço, então, que assinem o documento como recomendado na Resolução n. 510 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), promulgada no dia 07 de abril de 2016 (Brasil, 2016). Vale destacar que mesmo as crianças respondendo um sim coletivo e assinando o termo, não é garantia de seu assentimento à pesquisa, uma vez que este aceite pode ser geral e circunstancial, como esclarece Manuela Ferreira (2010).

As crianças, de forma geral e em determinadas situações e contextos, tendem a dizer sim face à intervenção de alguma adulta ou adulto, principalmente nos espaços educativos, onde o poder adultocêntrico forja as relações entre essas atrizes e atores sociais, ora para agradá-los, ora para não serem repreendidos. Espera-se da pesquisadora e do pesquisador, entretanto, uma “[...] sensibilidade ética capaz de interpretar as decisões das crianças de modo diferenciado e socialmente

contextualizado” (Manuela Ferreira, 2010, p. 177). Neste sentido, o sim dado pelas crianças e suas assinaturas era mais um modo de obtenção da permissão em participar da pesquisa e não o único.

Durante a apresentação do TALE, Arthur Gabriel e Luna demonstraram bastante interesse nas imagens, principalmente naquela que se refere ao uso de outros nomes na comunicação e divulgação da pesquisa. Merliah já havia demonstrado interesse em usar outro nome no primeiro dia que a vi e perguntei seu nome. Estávamos no refeitório e percebi que era o segundo dia que tinha encontrado com ela e ainda não sabia seu nome. Ao me aproximar dela, me apresentar e indagar seu nome iniciamos um diálogo:

- *Oi, vi você lá na sala Chica da Silva, mas ainda não sei seu nome.*–
- *O meu é Marta.* Ela me olha, sorri com os olhos, pois estava de máscara e responde baixinho:
- *Sou Merliah, mas pode me chamar de Merliah da Silva Ariel, meu pai agora deixa eu ser Ariel, mas só pode colocar no final.*
- De início em não entendi direito e peço que ela repita. Ela repete com mais ênfase
- *Sou Merliah da Silva Ariel, entendeu agora?* Eu respondo que sim e reafirmo:
- *Ariel?* Ela responde:
- *Sim, a sereia, mas só pode ser no final.* Então eu pergunto:
- *Posso te chamar de que então?*
- *Chame de Merliah porque ninguém sabe que eu sou Ariel aqui na escola, é segredo.*
- Aceno com a cabeça e digo:
- *Tá!*
- A conversa é interrompida com a moça da cozinha entregando o lanche. (Notas de Campo 23/09/2021)

A partir do interesse de utilizar outros nomes, as meninas Arthur e Luna me indagaram se elas poderiam escolher os seus próprios nomes. Prontamente eu respondi que sim e retomamos a conversa no grupo maior. Comuniquei a ideia de Arthur e Luna sobre a escolha dos nomes. As outras crianças demonstraram bastante interesse em escolher nomes fictícios para a pesquisa e iniciamos a rodada de escolha mediadas por duas perguntas: como você gostaria de se chamar e por quê?<sup>31</sup>

Inicialmente, já havia escolhido nomes fictícios para as meninas a fim de preservar suas identidades. Confesso que as indagações de Arthur e Luna sobre a possibilidade da escolha de seus próprios nomes para compor a pesquisa coloca em

---

<sup>31</sup> Os nomes e escolhas foram apresentados na seção de introdução desta pesquisa.

xeque os discursos sobre como e quando elas estariam de fato participando da pesquisa junto comigo. Percebi que a escolha dos nomes feitas, antecipadamente, por mim, sem consultá-las, previamente, estava orientada por uma lógica de que as crianças são incapazes de fazer escolhas sobre assuntos que lhe dizem respeito, uma lógica adultocêntrica, da qual tento fugir nesta investigação.

O episódio a seguir chama atenção sobre como as crianças vão construindo sentidos acerca de quem sou e do que faço ali:

Naquela manhã poucas crianças tinham ido à escola, havia chovido muito e, segundo a adulta-professora, quando chove, há uma queda na frequência. Quando adentrei na sala as crianças estavam escrevendo uma cartinha para o Papai Noel<sup>32</sup>. Assim que apontei na porta Júlia diz: “– *Oi Marta, você quer escrever com a gente? Você pode escrever pro Papai Noel no seu caderno*” (*indagou-me Lais*). Ligeiramente me sento perto das crianças e inicio a escrita da minha carta, quando ouço: “*Hoje só veio cinco, com você seis*” (*afirmou Emili*). (Notas e Caderno de Campo, 05/10/2021)

Os comentários dessas duas crianças explicitam a sua interpretação de forma particular e diferenciada sobre minha pessoa. Esses apontamentos me remetem para o lugar que procuro estar, enquanto pesquisadora: o lugar de fazer junto, de estar em companhia. Ao solicitar que me junte a elas para desenhar e me incluir na contagem das crianças presentes naquele dia, me coloca como uma *quase de dentro*, dentre elas, no grupo.

Este episódio marcou uma nova fase no processo da pesquisa e vai compor uma nova base das relações entre as crianças e eu: a relação de confiança. Uma primeira lição foi apreendida a partir daí: desejar estar com as crianças, ser paciente e aprender com elas requer uma postura de participar mais dos seus cotidianos, dos assuntos que lhes são importantes, junto *com* elas e assim desenvolver uma “participação observante” (Manuela Ferreira, 2010, p. 62).

Com estes movimentos de apresentações e reapresentações obtive das crianças o assentimento na participação da pesquisa e me tornei completamente de dentro, caso isso seja possível, levando em consideração a minha adultez. Estas ações foram as primeiras incursões no processo de obtenção de permissão das

---

<sup>32</sup>A escola tem a cultura de fazer cartas para o Papai Noel, onde solicita ajuda de instituições e pessoas parceiras na doação de presentes para serem distribuídos entre as crianças na Festa de Natal.

crianças em uma pesquisa etnográfica, enquanto outras serão apresentadas no decorrer desta tese.

#### **2.4.2.2** Pode ser uma pesquisadora negra? Meu encontro com as famílias

Como relatado em seções anteriores, após alguns dias estando com as crianças na tentativa de me fazer aceita por este coletivo, planejei juntamente com a adulta-coordenadora da escola um encontro com as famílias a fim de apresentar a pesquisa e colher a autorização da participação de suas crianças. Utilizo como forma de comunicação os meios usuais da escola: elaborei um convite virtual em formato de *card* (vide Apêndice H), que também foi impresso para as famílias.

O horário do encontro foi pensado a partir da disponibilidade das famílias, uma vez que após a reunião as crianças estariam liberadas da escola. Neste dia estiveram presentes oito pessoas. Um fato que me chamou a atenção foi a presença de pais nesta reunião, pois, na maioria das vezes, quem se ocupa dos assuntos escolares das crianças são as mulheres.

Inicialmente, a adulta-coordenadora abriu o encontro agradecendo a presença de todas e todos, falou do objetivo da reunião e me apresentou como professora da Educação Infantil e uma colaboradora da escola, reafirmando o tempo de minha relação com a Luiza Mahin. Após esta breve apresentação, eu me direcionei ao grupo, reafirmei meu nome e minha trajetória na escola, mas enfatizando que neste período estaria ali de uma forma diferente, estaria como uma pesquisadora, alguém que gostaria de aprender com as crianças como era viver a infância naquela escola.

Percebi que os adultos presentes se espantaram quando falei que estaria em trabalho de pesquisa, alguns se entreolharam como se não entendessem o que eu falava, foi quando eu, novamente, expliquei o objetivo de minha estada na escola e em especial da Sala Chica da Silva. Disse que acompanharia as crianças três vezes na semana em suas atividades diárias na escola em companhia da adulta-professora. Estaria com elas na sala, na hora do lanche, na quadra onde brincam, na biblioteca. Informei que faria anotações em meu caderno, tiraria algumas fotos, mas preservaria a identidade das crianças, pois as fotos e seus nomes não seriam divulgados na escrita do trabalho final, além de informar que eles e elas poderiam desistir ou até mesmo não autorizar a participação das suas crianças no trabalho.

Após esta explicação, abri a roda para conversarmos sobre o que elas e eles

acharam da proposta de pesquisa, se tinham alguma dúvida e que eu estaria ali para explicar. Neste momento, uma mãe levantou a mão e disse: “–*Você vai aprender com as crianças?* “– *Sim, elas têm muito a nos ensinar*”, respondi. (Notas de Campo, 01/10/2021). A mãe pareceu silenciar em dúvida sobre tamanha proeza. É muito comum, na sociedade adultocêntrica marcada pela colonialidade, em que vivemos e, as pessoas adultas, inclusive nos espaços de educação, duvidarem do poder criativo e inventivo das crianças.

Dando continuidade ao encontro, distribuí o TCLE (cf. Apêndice I). Expliquei que se trata de um documento que registra tudo o que conversamos sobre a pesquisa e que valida a minha atuação como pesquisadora na escola e a autorização das famílias na participação das suas crianças. Propus fazermos uma leitura coletiva do documento e que a qualquer dúvida as e os responsáveis poderiam interromper para perguntar. Após a leitura e ao solicitar a assinatura do termo sou interpelada por um dos responsáveis:

Essa pesquisa é para que mesmo? Pesquisa como? Você vai fazer perguntas para as crianças? Não tem nada a ver com mudar o sexo da criança não, né? Essas coisas de ideologia de gênero? Essas coisas de querer saber se as crianças vão ser homossexual, *gay*, mesmo? (Notas de Campo, 01/10/2021)

Confesso que minha reação aos questionamentos foi de grande surpresa e incômodo. Antes de respondê-lo sobre suas indagações, uma chuva de questionamentos povoou meus pensamentos. O que teria acionado este tipo de dúvida, nesse pai? Seria o título da pesquisa a que me refiro às meninas negras? Como as discussões de gênero e sexualidade presentes no senso comum e disseminadas por *fake news* chegariam às crianças pequenas? Qual imagem de mulher negra estaria acionada neste questionamento? Essa fala estaria referenciada nos ataques às Ciências Sociais e às universidades presentes nos discursos governamentais? (Caderno de Campo, 01/10/2021)

Antes mesmo de me posicionar a respeito das perguntas, a coordenadora toma a palavra e diz que a escola tem responsabilidade com as crianças e está sempre aberta para pesquisas e entrevistas, inclusive, relata sobre as parcerias internacionais que já teve. Neste momento sinto que aquelas indagações poderiam inviabilizar a pesquisa com aquele grupo de crianças e reconduzo o encontro explicando,

novamente, que se tratava de um estudo com as crianças, sobre o que elas fazem na escola e que conversaria com elas sobre os assuntos de seus interesses.

Após este episódio, as famílias que até então estariam dispostas a assinar o termo, decidiram que levariam para casa e que depois devolveriam assinado. Apenas uma mãe assinou o documento naquele dia. O encontro foi finalizado com meu agradecimento à presença de todas e todos. Após a saída das famílias, a adulta-coordenadora da escola fica comigo na sala e, vendo minha aflição em relação ao episódio, me diz em forma de consolo: “*Não se preocupe, Marta, ele é pai novo da escola, ainda não está acostumado com as mulheres negras daqui, as outras famílias irão assinar, você vai ver!*” (Notas de Campo, 01/10/2021). Essa fala da adulta-coordenadora acolheu meu sentimento de angústia momentâneo.

Retomando os questionamentos que tive no momento das indagações é perceptível que os estereótipos a que nós mulheres negras somos enquadradas são codificados por raça e gênero. Esses estereótipos negativos são passíveis de investigações e põem em discussão os impactos das violências sobre nossos corpos e nossas vidas, como aponta Lélia Gonzalez (2020). Pode-se perceber que as representações negativas e de inferioridade das mulheres negras brasileiras são derivadas da articulação entre racismo e sexismo e se materializam de diferentes formas, como podemos observar neste episódio, onde minha imagem associada à capacidade de ser pesquisadora é questionada.

Estas representações da mulher negra, de forma pejorativa, primeiramente discutida por Patrícia Hill Collins (2019) e, em seguida, apontadas por Lélia Gonzalez (2020), partindo do que a autora chama de “imagens de controle”, visam fomentar que nós mulheres negras somos o *outro*, *objetificado*, desumanizado e naturalizado, o que corrobora para justificar o controle e a manutenção desses corpos femininos negros em situações de subalternidade a partir da opressão de raça, gênero e de sexualidade.

Outra questão que podemos apreender deste episódio é uma das representações negativas sobre nós mulheres negras apontadas pelas autoras supracitadas, as quais denominam *mãe preta* e *matriarca*, respectivamente. Mãe preta seria aquela figura dócil, passiva e resignada frente às situações violentas e opressivas, enquanto a matriarca seria então a mulher negra raivosa que não saberia cuidar de suas crias, ou seja, seria a mãe negra má.

Essas duas representações negativas de mulheres negras podem ser estendidas para nós professoras negras na educação de crianças pequenas, uma vez



que somos vistas, socialmente, neste lugar apenas de *cuidadoras*, quase uma mãe. As professoras de Educação Infantil quase nunca são vistas como pesquisadoras, de modo que essas imagens de controle questionam nossa competência intelectual bem como nossa capacidade de educar e cuidar de crianças pequenas.

Neste sentido, no episódio relatado, minha figura é colocada entre esses dois lugares: a dócil *professorinha* ou a má *pesquisadora da Universidade* que quer ensinar coisas *terríveis* para as crianças, como, por exemplo, o mito da *ideologia de gênero*<sup>33</sup>, tão difundido no Brasil a partir do governo golpista de Michel Temer em 2016, estendido à campanha e atuação governamental do Presidente da República Jair Bolsonaro (2018-2022).

Esses discursos se valem de abordagens envolventes de uma suposta proteção da família tradicional brasileira nuclear e heterossexual contra os grupos *radicais*, em especial os ligados às universidades e que querem, a qualquer custo e a partir de uma agenda político-ideológica, subverter a “[...] ordem natural da sexualidade, comportaria uma autêntica ameaça à “família natural”, ao bem-estar das crianças, à sobrevivência da sociedade e da civilização. (Rogério Junqueira, 2018, p. 453). No entanto, como demonstram Lélia Gonzalez (2020) e Patrícia Hill Collins (2019), as mulheres negras não são passivas a esta situação, pois reagem e enfrentam os estereótipos e as imagens de controle. Seguindo esses passos, eu reajo a partir do desenvolvimento desta pesquisa, que pretende trazer para a cena os agenciamentos das meninas negras frente ao racismo e ao sexismo, desde a infância e afirmo: Pode sim uma mulher negra professora na Educação Infantil ser pesquisadora!

Na semana seguinte, como previsto pela adulta-coordenadora, recebi da adulta-professora alguns termos assinados. A fim de colher as autorizações das famílias que não participaram do encontro presencial, combinei com a adulta-coordenadora de tentar encontrá-las na entrada ou saída das crianças da escola para explicar sobre o trabalho e colher as autorizações, o que foi feito com sucesso. Todas as famílias assinaram. Das 14 crianças que estavam em ensino presencial, consegui

---

<sup>33</sup> De acordo com Rogério Junqueira (2018, p. 451), a categoria *ideologia de gênero* foi criada pelos católicos e remonta aos papados de João Paulo II e Bento 16 (Joseph Ratzinger), que emergiu sob os desígnios do Conselho Pontifício para a Família, da Congregação para a Doutrina da Fé, entre meados da década de 1990 e no início dos 2000. Neste discurso os religiosos utilizam desse “[...] artefato retórico e persuasivo em torno do qual reorganizam seu discurso e a fim de desencadear novas estratégias de mobilização política e intervenção na arena pública”.

dez autorizações. As outras autorizações foram recolhidas ao longo do desenvolvimento da pesquisa, uma vez que são daquelas crianças cuja frequência é baixa e, na maioria das vezes, quem é responsável de trazer e levar a criança são os irmãos mais velhos, outro parente ou uma vizinha amiga da família.<sup>34</sup>

## 2.5 AFASTAR-ME DO CAMPO, CONTAR E REFLETIR SOBRE O VIVIDO E O EXPERIENCIADO: ESPAÇO -TEMPO QUARTO

Dizer o vivido e o experienciado é um grande desafio para quem realiza trabalho de campo etnográfico. Como transformar em narrativas reflexivas os encontros e desencontros vivenciados por meses junto às meninas negras pequenas e suas culturas? Aqui apresento como guiei a escrita da pesquisa a partir da pergunta orientadora da tese: *Como são produzidas culturas infantis nas experiências cotidianas vivenciadas por meninas negras pequenas que frequentam a Escola Comunitária Luiza Mahin, em Salvador (BA)?*

Antes de iniciar contando como escrevi esse texto da tese, gostaria de enfatizar que as monografias etnográficas se constituem como um texto reflexivo. Esta reflexividade na escrita não poderia passar ao largo da própria reflexividade de quem se dedica a este empreendimento investigativo. Para Manuel Sarmiento (1997, p. 26),

Não há olhares inocentes, nem ciência construída a partir de ausência de concepções pré-estruturadas, valores e ideologias. O que se encontra aqui em causa é, por isso, uma atitude investigativa, que, sendo comum às ciências sociais, é profundamente teorizada no campo da Antropologia Cultural [...], de constante confronto do investigador consigo próprio e com a radical alteridade do outro, que constitui o objeto de investigação.

Neste sentido, o texto que compõe o relatório final dessa pesquisa traz, desde a introdução, narrativas minhas enquanto mulher negra adulta e minha aproximação com a temática em estudo. Ressalto que estar junto às meninas negras pequenas foi e é a possibilidade de também estar junto a mim, uma vez que minha trajetória profissional sempre esteve conectada às infâncias negras, sem contar que também fui uma menina negra como as que eu encontrei ao longo da pesquisa. Com esse

---

<sup>34</sup> O pai que relatei no episódio não autorizou a participação de sua criança na pesquisa.

coletivo de meninas busquei *rastros* da continuidade da ancestralidade negra experienciada pelas infâncias negras vividas naquela escola.

Reafirmo que na abordagem reflexiva as concepções de mundo da pesquisadora e do pesquisador fazem parte da interpretação, da produção de conhecimento etnográfico. À vista disso, o texto produzido, além de ter como esteio um construto teórico, é atravessado pelo meu corpo-território<sup>35</sup> enquanto mulher negra professora na Educação Infantil e no Ensino Superior. A combinação desses elementos deu o tom da produção de conhecimento aqui apresentado e torná-los públicos é uma escolha e uma tarefa política que assumo, corroborando com as ideias de Míghian Nunes (2020) em seu texto *Buscando trilhas antirracistas: porque incluir gênero, raça/etnia, classe e sexualidade em pesquisas educacionais?* A pesquisadora nos informa que

[...] a pesquisa implicada não está apenas na confirmação de que temas subjetivos estarão sempre presentes durante a pesquisa, mas a certeza de que estes também atravessam o/a pesquisador/a e suas próprias escolhas antes, durante e depois do trabalho de campo. (Míghian Nunes, 2020, p. 98)

Assim, reafirmo que nenhuma produção de conhecimento é neutra, mesmo aquelas orientadas por ideias chamadas de *ciências universais*, uma vez que estas ciências têm centralidade na produção de conhecimentos localizados em territórios europeus e que se expandiu e se expande globalmente alimentado pela colonialidade do poder e do saber<sup>36</sup>.

### **2.5.1 A tessitura do texto: um jogo que se joga fora e dentro do campo**

Inicialmente, transformei os dados gerados na pesquisa de campo (notas de campo, áudios de campo e registro das interações) em um registro de dados (Caderno de Campo). Trago esta diferenciação baseada nas indicações de Maria Elizabeth Graue e Daniel Walsh (2003, p. 159), quando afirmam que “[...] as notas tomadas no campo são incompletas; são apenas recordações que nos permitirão, mais tarde, escrever uma descrição narrativa completa”, ou seja, há necessidade de se realizar

---

<sup>35</sup> Este conceito é discutido na seção seis deste trabalho.

<sup>36</sup> Na seção três aprofundaremos o debate sobre as colonialidades.

uma “descrição densa”, como preconiza Geertz (2008).

O texto escrito muitas vezes não dá conta de apresentar a forma complexa da maneira como a vida e a sociedade se mostram. O desafio na tessitura dessa tese foi esmiuçar a complexidade que envolve as experiências vivenciadas pelas meninas negras pequenas em seus cotidianos na Escola Comunitária Luiza Mahin evidenciando seus processos de construções culturais, compreendendo quais os significados que essas ações culturais têm para elas e enunciar o que este significado informa sobre a cultura a que se refere, levando em consideração que as crianças pequenas vivenciam duplos registros culturais que estão entrelaçados: as culturas infantis e as culturas das adultas e dos adultos.

Além de escolher e elencar o que escrever e a ordem dessa narrativa, que não se faz linearmente, a tentativa da textualização da cultura produzida pelas meninas negras pequenas foi de respeito aos agenciamentos delas e aos momentos vividos e experienciados junto a elas, seus pares e as adultas e os adultos da instituição.

O jogo de escrever estando fora do campo, mas, ao mesmo tempo, estando dentro a partir dos dados de campo, exige uma função de flexibilidade e esta não se dá de forma linear, já que, pelo contrário, se torna um emaranhado do vivido e experienciado e o diálogo com as bases teóricas do campo da pesquisa. Neste movimento de flexibilidade, podemos dizer que “[...] o Escrever passa a ser parte quase indissociável de nosso ‘pensamento’, uma vez que o ato de escrever é simultâneo ao ato de pensar” (Roberto Oliveira, 1996, p. 29).

Durante o processo da escrita da tese meu pensamento *perambulou* buscando conexões, inter-relações entre o vivido, ou experienciado, o cheirado, o ouvido, o sentido, em uma trama teórica dialógica com os que vieram antes, considerando, contrapondo, reafirmando, refutando o fazer etnográfico com crianças pequenas.

Neste caminhar de pensamentos debruicei-me, inicialmente, sobre os eventos que me saltavam aos olhos, os que se repetiam e apareciam com muita força, agrupando-os. Em seguida, agrupei as cenas e episódios pelos quais as meninas negras pequenas se interessavam, mesmo que não tivesse uma repetição. Os áudios de campo foram cruciais neste momento, pois através das minhas narrativas conseguia perceber o que tinha despertado interesse nas meninas e como elas interagiam entre si e entre as adultas e os adultos. Por fim, selecionei as cenas e os episódios que, ainda que não tenham se repetido com muita evidência, traziam temas relacionados à pesquisa em questão.

Um grande volume de dados se apresentou nessas categorizações, o que se tornou um grande desafio para tomar decisões e fazer escolhas sobre quais trazer para o texto escrito. Além desse desafio, esses agrupamentos me abriram horizontes para a necessidade de aprofundamento teórico de temas antes não planejados. Segui tentando refletir e interpretar o que as meninas negras pequenas vivenciaram em seu cotidiano e tomei como guia, para pensar as temáticas que iriam compor essa tese, as questões orientadoras do trabalho que foram ampliadas e ressignificadas. Assim, cheguei às temáticas centrais do trabalho e seus desdobramentos, cruzando os agrupamentos dos dados de campo com o aporte teórico que esteia a tese. Esse movimento me permitiu perceber os dados que não convergiam como também me trouxe mais segurança para escolher aqueles que se convergiram, os quais informaram as temáticas escolhidas.

Ressalto que, ainda que este empreendimento investigativo se tenha proposto a pesquisar junto às meninas negras pequenas, a escrita do texto ainda se deu de forma unilateral. Eu, enquanto pesquisadora adulta, que dei o *tom* da estrutura textual, demonstrando um limite ao se fazer pesquisa com crianças. A esse respeito Manual Sarmiento (2003, p. 158) diz que

Ainda que siga uma orientação estratégica colaborativa na sua investigação, dificilmente o investigador etnográfico escapa à condição de “monopólio vertical” (Miles e Huberman, 1994: 262): é ele, afinal, quem define o problema, selecciona o caso, define o design, colige a informação, analisa-a e sintetiza-a, interpreta a informação recolhida e redige o relatório final.

A escrita da tese foi feita na tentativa de expor um texto de múltiplas vozes, silêncios, burburinhos, gestos que se fizeram ouvir, perceber e sentir no interior das cenas e episódios. A ordem dos episódios e cenas não se apresenta de forma linear e temporal, pois elas foram sendo tecidas a partir de uma articulação lógica de interpretação que escolhi fazer. Como se fosse um panô, montando peça a peça, costurando pedacinhos por pedacinhos que ao tomarem seus lugares apresentam, ao final, uma visão geral daquilo que desejamos, mas que não tínhamos a certeza de como se apresentaria.

Cada pesquisa é única, como cada panô, que apresenta uma paisagem. Assim são as etnografias feitas com as crianças pequenas, com seus desafios e singularidades, pois, como nos afirma Mariza Peirano (2014, p. 336) “[...] não há há

receitas preestabelecidas de como fazê-la”.

### 3. Por quais chãos caminharei?



As meninas negras pequenas me dão régua e compasso

*Elas caíram!  
A bala não foi doce como mel  
Amargou como fel  
Corpinhas Negras tombaram mais uma vez: Emili,  
Rebeca e Alice  
Foram amparadas pelas mãos quentes e delicadas  
que as seguraram ao nascer  
Mas desta vez, não puderam sentir  
Tudo era frio, gélido, sem cor  
Tudo era sem vida!*

Marta Alencar dos Santos, 2021  
Janeiro, verão sem praia por conta da Covid-19

Teci este texto porque me senti invadida pelas notícias de mortes de crianças negras a todo tempo. A cada corpinho negro que tem sua vida ceifada pelo racismo estrutural em nossa sociedade, a partir da violência bélica impetrada pelo Estado brasileiro, sempre vem a mim uma pergunta: o que teria essa criança para nos contar, o que em especial as meninas negras pequenas nos contariam sobre seus sonhos, medos, desejos...? Cada corpo de menina negra que tomba é o apagamento da possibilidade de vivermos com elas um jeito de ser e viver uma infância negra feminina. O que teria Emili, Rebeca e Alice<sup>37</sup> nos contado sobre brincar na rua, na escola, sobre ficar em casa por conta da Covid-19, sobre o Natal e seus próximos aniversários? Quais seriam suas amigas e amigos preferidos e aquelas e aqueles que elas não gostavam tanto? Como seria ir à Igreja ou ao Terreiro de Candomblé para elas? O racismo e o adultocentrismo, marcas da colonialidade, além de nos impossibilitar escutar as meninas negras, também nos impede de termos memórias das infâncias negras, além de negar os direitos das crianças e, em especial, das meninas negras, à infância.

No entanto, as crianças negras desobedecem, resistem, insurgem ao racismo e ao adultocentrismo. “Elas estão vivas!” (Mighian Nunes, 2016, p. 384). Esse

---

<sup>37</sup>Emili Victoria da Silva, de 4 anos, e Rebecca Beatriz Rodrigues Santos, de 7 anos, foram assassinadas enquanto brincavam na porta de casa, em Duque de Caxias/RJ. Alice Pomplona da Silva, de 05 anos, foi morta por bala perdida no Morro do Turano - Rio Bonito/RJ.

movimento de (re)existência das crianças negras nos ajuda a questionar os aparatos e as omissões do Estado brasileiro a esse respeito, ou seja, nos incita a uma agenda mais que urgente de outras formas de *olharmos* as meninas negras e suas infâncias, como podemos perceber nos episódios narrados a seguir:

Hoje, na hora da brincadeira na quadra, a conversa das crianças girava em torno do assassinato de alguns jovens negros no bairro. Elas comentavam:

- A polícia matou o amigo dele, meu irmão me falou. (Emili)
  - Mas polícia só mata ladrão! (Luna)
  - Né nada, ela mata a gente, também! Retrucou Emili com expressão de raiva, que sai correndo para brincar de bola.
- (Caderno de campo, 14/10/2021)

A conversa entre as meninas sobre o assassinato de jovens na comunidade, presenciada por mim, vai se conectar com este episódio de brincadeira, evidenciando como uma das meninas desse grupo vai insurgir e reagir ao racismo e adultocentrismo:

Quando cheguei na escola as meninas me chamaram para brincar de Batatinha Frita 1, 2, 3 e eu falei que brincava dessa brincadeira quando era criança e queria saber se meu jeito de brincar era igual ao delas e pedi que me ensinassem. Emili me explica:

– *Eu fico olhando para janela (de costas), vocês ficam na parede (apontando para mim e as outras crianças). Quando eu falar “Batatinha frita 1, 2, 3” eu viro e mato quem se mexer.*

A adulta-professora interrompe a explicação e diz:

– *Pode brincar, mas não pode matar.*

Emili, responde:

– *Tá! E vai pra janela contar: “batatinha frita 1, 2, 3”.*

Eu e outras crianças corremos e ela de lá da janela fala:

– *Vocês são a polícia e eu vou matar todo mundo: pou, pou, pou!*

A adulta-professora interrompe e acaba com a brincadeira, dizendo:

– *Emili, você não sabe obedecer!*

A menina se senta e me olha. Li este olhar como expressão de alegria. (Caderno de Campo, 08/11/2021)

As narrativas que abrem esta seção servem de bússola para questionar e identificar quais os caminhos que trilhei de mãos dadas com as meninas negras para estabelecer os *chãos* desta investigação. Decerto que as imagens que marcam essas narrativas são as vozes das meninas negras, ora silenciadas pela brutalidade bélica do Estado brasileiro, ora verbalizadas, mas também silenciadas a partir das reflexões e das ações de Emili sobre a brutalidade racista do Estado brasileiro, que teima em



imprimir sobre nossos corpos negros uma política de morte, uma *necropolítica*, termo cunhado por Achille Mbembe (2016) quando se refere a uma política de exterminar a vida.

Seguindo esse caminho trilhado pelas meninas negras pequenas, chegamos aos campos da Sociologia da Infância e aos estudos da Decolonialidade. Poderíamos ter eleito outros campos como norteadores desta pesquisa, como história, antropologia, psicologia crítica, pedagogia, filosofia, entendendo que as discussões sobre crianças e suas infâncias se constituem como um campo interdisciplinar; no entanto, foi a partir desses aportes teóricos que eu, junto com as meninas negras da Escola Comunitária Luiza Mahin, finquei meus pés para caminhar.

A escolha da Sociologia da Infância está assentada na compreensão de que esta disciplina insere a infância no discurso sociológico como sendo uma estrutura social, evidenciando as crianças como atores e atrizes sociais capazes de construções culturais na interação entre seus pares e adultas e adultos. Em relação aos estudos da Decolonialidade, encontro eco nas discussões sobre colonialidade do poder, do ser, do saber e do gênero que evidenciam o projeto da modernidade que criou (ainda cria) e implementa um sistema de dominação e exploração dos corpos não europeus, incluindo aí as crianças negras pequenas.

Neste sentido, esta seção evidencia as discussões sobre a Sociologia da Infância trazendo um breve histórico de como este campo se constitui dentro do pensamento sociológico, se fazendo útil para pensarmos as crianças e suas infâncias do ponto de vista da sociologia, entendendo que o surgimento desse campo dentro da discussão clássica da sociologia representa um rompimento com os chamados *cânones* da sociologia da educação, como é o caso de Émile Durkheim (1978). A seção ressalta que as discussões que giram em torno desse campo ainda se encontram centradas no continente europeu (Reino Unido e França) e nos Estados Unidos, mesmo já havendo discussões da Sociologia das Infâncias em países da América do Sul, como Chile e Argentina, como nos aponta Monique Voltarelli (2017) em sua tese de doutoramento. No caso do Brasil, também não se foge a essa regra: os estudos sobre Sociologia da Infância Brasileira vão ter como referências epistemológicas as discussões europeias (França, Reino Unido e Portugal), embora haja um esforço para localizar aqui, em terras brasileiras, a estruturação deste campo, como apontam os estudos de Ana Lúcia Faria e Daniela Finco (2011) e Anete Abramowicz (2015). Ainda nesta discussão, procurei evidenciar como algumas

correntes da Sociologia da Infância tendem a invisibilizar as crianças negras e suas infâncias a partir das discussões centradas na perspectiva estrutural, o que nos leva a pensar a infância no singular e universal.

Diante desse cenário eurocentrado e das discussões preconizadas por esse campo sociológico, é inevitável não recorrermos aos processos de colonização da América-Latina, a partir das discussões trazidas pelo grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) e suas ampliações, a fim de olharmos, sentirmos, cheirmos, ouvirmos as meninas negras e suas infâncias, buscando entender como as colonialidades impactaram e impactam a vida delas neste território, tendo o racismo e o sexismo como ingredientes principais que azedam e amargam suas vidas, mas, ao mesmo tempo, compreendendo também como elas fissuram esta estrutura colonial, insurgindo com suas vidas em máxima potência.

As meninas negras pequenas e suas infâncias, vistas a partir da “cosmopercepção”<sup>38</sup> (Oyèrónkẹ Oyěwùmí 2002) e pelas lentes da Sociologia da Infância e dos estudos da Decolonialidade, é uma das possibilidades de tensionar a estrutura racista e eurocentrada da sociedade brasileira que contribui para o olhar eurocentrado e, muitas vezes racista, da adulta e do adulto sobre elas, descortinando essa pequena humanidade silenciosa, que (ainda) gravita penosamente ao nosso redor (Manuel Sarmiento, 2011).

### 3.1 *NEM TUDO QUE BRILHA É OURO!*<sup>39</sup>: UMA DISCUSSÃO CRÍTICA SOBRE A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

As crianças e suas infâncias nos convocam a olhar para elas como uma imagem de caleidoscópio, na qual um conjunto de espelhos e vidros coloridos em movimento cria infinitas imagens com cores e formatos diferentes. Assim são as crianças, diversas e singulares e, ao nos deparar com elas, temos a possibilidade de ver diferentes infâncias marcadas pelos movimentos temporais e históricos. No entanto, para fitarmos as infâncias com um caleidoscópio, nos é requerido um

---

<sup>38</sup>Conceito cunhado pela feminista nigeriana Oyèrónkẹ Oyěwùmí em contraposição à cosmovisão. Refere-se à percepção do mundo a partir de todos os sentidos, não apenas a visão supervalorizada pela modernidade. Ter como referência a cosmopercepção para encontrar com as meninas negras pequenas é a possibilidade de encontros mais inclusivos e de acionarmos todas as dimensões humanas que nos envolvem.

<sup>39</sup>Expressão popular que nos passa a ideia de que nem tudo que parece ser precioso, verdadeiro, bom, realmente o é.

movimento de ruptura com o adultocentrismo e o eurocentrismo<sup>40</sup>, que forjaram e forjam nossa visão de mundo a partir dos processos de colonização.

A visão sobre as crianças e suas infâncias foi marcada por uma perspectiva binocular nos quadros teóricos das áreas da sociologia, da educação e da psicologia do desenvolvimento. Trago, brevemente, como esses campos de conhecimento influenciaram e influenciam o nosso olhar sobre as crianças e suas infâncias a fim de evidenciar a emergência da Sociologia da Infância que problematiza os estudos com/sobre/para as infâncias na busca de sua emancipação epistemológica.

A chamada sociologia clássica pouco se ocupou da infância. Desde o seu surgimento teve o interesse voltado para a socialização das crianças, apostando que essa *poção mágica* – a socialização, tornaria um ser em adulto, no caso, a criança (Allison James; Alan Prout, 1990). Esse modelo de socialização relegaria as crianças a um lugar de dependência nas pesquisas sociológicas. Neste sentido, as crianças e suas infâncias só seriam constituídas como objetos sociológicos por meio de dispositivos institucionais como a família e a escola, ou seja, não há nesta perspectiva clássica da sociologia criança por si mesma, de modo que elas são configuradas como simples objeto passivo de uma socialização orientada por instituições.

Esse olhar sobre a criança dependente da família e da escola vai criar nas Ciências Sociais uma imagem única de criança e infância a partir das discussões trazidas por Durkheim (1984), em sua obra *Sociologia, Educação e Moral*, e dos estudos de Talcott Parsons (1951), em sua obra *The Social System*. Na visão desses autores a criança não é membro da sociedade até tornar-se adulta e é por meio da socialização na igreja, na família e na escola que ela vai alcançar este status. Essa visão toma a infância como uma etapa para preparação para a vida adulta, ou seja, a partir da socialização *impressa* nas crianças pelas adultas e adultos, ela deixaria de ser um a-social para então entrar no *paraíso* do adulto socializado a partir da internalização de regras fundamentais para o funcionamento da sociedade. É interessante observar que esses autores ainda dão o tom da Sociologia da Educação que é ensinada/aprendida nos cursos de Pedagogia, o que coloca as crianças no não lugar social, negligenciando os estudos da Sociologia da Infância e da Pedagogia da Infância.

---

<sup>40</sup>As discussões mais aprofundadas sobre colonialidade e adultocentrismo serão apresentadas na seção 3.3 deste texto.

As discussões no campo da Psicologia do Desenvolvimento, de viés evolucionista e determinista, preconizadas por Piaget, vão reforçar a ideia de criança em dependência da adulta e do adulto, ou seja, a “racionalidade adulta” (Allison James; Alan Prout, 1990) é o ponto de chegada das crianças, que deverão caminhar pelos estágios pré-estabelecidos para o desenvolvimento cognitivo. Além dessa dependência, o pensamento dessa disciplina vai *congelar* a imagem das crianças em um determinismo biológico. A criança singular nos estudos piagetianos, é “[...] construída em torno da naturalidade e da universalidade da infância”, como nos aponta Rita Marchi (2011, p. 391). Essa visão psicologizante da infância ganha *status* nas pesquisas com crianças e por muito tempo monopolizou a forma de ver e entender as crianças e as infâncias.

A psicologia do desenvolvimento, que tem como expoentes Sigmund Freud, Erik Erikson, Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon, e do comportamento, desenvolvida por Burrhus Skinner, John Watson, ganham uma força tão prescritiva que, ao se aliar à sociologia da educação, por meio das discussões da teoria da socialização durante os anos de 1950, vai estabelecer grande parte das pesquisas nestas áreas (Allison James; Alan Prout, 1990). Esse modelo psicologizante da educação chega com muita intensidade nos cursos de pedagogia com estudos simplórios e reducionistas desta área e cria um espécie de monopólio nos estudos sobre as crianças e suas infâncias, o que, muitas vezes, impossibilita um diálogo maior com outras áreas que também se ocupam dessas temáticas, como a história, a antropologia, o direito e a filosofia.

Esse monopólio pode ser ilustrado em um debate acalorado entre o antropólogo e sociólogo Marcel Mauss (2010) e Jean Piaget, em 1937, em que Mauss questiona os estudos empreendidos por Piaget, uma vez que o colega não fez uma “[...] psicologia da criança geral, mas uma psicologia da criança civilizada” (p. 239); ele indica ao teórico fazer observações no continente africano, antes de estabelecer uma conclusão mais geral (Marcel Mauss, 2010, p. 239). Neste episódio, Marcel Mauss (2010) já apontava para uma diversidade de crianças ao questionar os estudos piagetianos com tendências à essencialização e à universalização das crianças.

Vale destacar que os quadros teóricos apresentados por esses dois campos de estudos, tanto da sociologia da educação como da psicologia comportamental e do desenvolvimento, vão abrir brechas para estudos que tendem a considerar as crianças negras e suas infâncias como um problema social a ser resolvido, ou seja, a visão

racista, sexista, capitalista e adultocêntrica da sociedade que *moldou* as ciências sociais vai influenciar, diretamente, grande parte dos estudos sobre a infância negra no Brasil<sup>41</sup>.

Neste debate, podemos observar a invisibilidade social e científica das crianças e infâncias no campo sociológico, limitando-se apenas a trazê-la como apêndice dos estudos da sociologia da educação, como já mencionado anteriormente. Essa invisibilidade social e científica gerou uma longa ausência da infância e das crianças nessa disciplina de estudos, ficando o debate apenas centralizado nos campos da medicina, da psicologia genética e da pedagogia.

Esse período de invisibilidade dos estudos das crianças e suas infâncias pelo campo sociológico é retratado por Manuel Sarmiento (2007) no texto *Visibilidade Social e Estudos da Infância*, no qual o autor vai atribuir a esse período três tempos: o histórico, o cívico e o científico. Esses tempos podem ser organizados em dois grandes eixos: um de *natureza social* e o outro de *natureza epistemológica* (Rita Marchi, 2011, p. 396). O eixo de natureza social abrange os tempos histórico e cívico, os quais relegam a criança a seres incompletos, imaturos e em *trânsito* para a idade adulta, onde sua cidadania ficaria em segundo plano, sempre na dependência da adulta e do adulto, ou seja, uma cidadania de passagem para um futuro, tendo a escola um papel essencial neste processo. O eixo de natureza epistemológica trata do tempo científico e se refere, principalmente, ao centramento das discussões sobre as crianças e suas infâncias a partir da teoria da socialização presente na sociologia da educação e da teoria do desenvolvimento cognitivo, objeto da pedagogia e da psicologia do desenvolvimento e do comportamento.

A crítica a este modelo binocular de vermos as crianças e as infâncias a partir da teoria da socialização por meio da sociologia da educação e pela psicologia cognitivista, com seu esquema de desenvolvimento *etapista*, foi o que impulsionou os debates sobre o questionamento da visão adultocêntrica nos estudos sobre as crianças e suas infâncias, uma vez que esses estudos as aprisionam no campo da sociologia da educação e da pedagogia do desenvolvimento e do comportamento. A partir daí, instaura-se a emancipação epistemológica das crianças e das infâncias por meio dos estudos da Sociologia da Infância.

---

<sup>41</sup>A discussão sobre Sociologia da Infância no Brasil e as crianças negras será apresentada mais adiante, nesta seção.

Esse movimento de visibilizar as crianças como seres sociais e não apenas como um vir a ser vai influenciar o surgimento de pesquisas em diferentes países da Europa e nos Estados Unidos. Um marco dessas discussões, por exemplo, foi o Congresso Mundial de Sociologia, ocorrido em Madri, em 1990, como aponta Jens Qvortrup (1999). A partir desse evento há um mapeamento da presença da infância no desenvolvimento do pensamento sociológico<sup>42</sup> e dos motivos da ausência dessas discussões nas correntes da sociologia clássica, como já apresentado anteriormente.

Tendo como marco esse movimento, diferentes autoras e autores, como Lourdes Gaitán Muñoz (2006a), Manuel Sarmiento (2008), Maria Letícia Nascimento (2011) e Gabriela Tebet (2018), dentre outros e outras, se debruçaram para compreender e organizar as correntes e as linhas teóricas do campo da Sociologia da Infância, entendendo que as discussões sobre criança e infância têm diferentes modos de serem abordadas nas produções acadêmicas. Vale destacar que Gabriela Tebet (2018), ao se valer desse *mapa conceitual*, inclui uma outra categoria nos estudos da infância: os bebês<sup>43</sup>.

Para esta pesquisa, vamos dialogar com a sistematização elaborada pela socióloga espanhola Gaitán Muñoz (2006a), uma vez que esta é fundadora e integrante do *Grupo de Sociologia de la Infancia y la Adolescência* (GSIA), uma organização não governamental que vem desenvolvendo ações e pesquisas junto a países da América-Latina, como Chile e Peru. Esse grupo é composto de diferentes pesquisadoras e pesquisadores de campos interdisciplinares da Espanha e da América Latina. Além dessa sua aproximação com os estudos sobre infância e adolescência latino-americanas, os trabalhos desenvolvidos por esta instituição têm apresentado discussões de gênero em suas abordagens e nos parece adequado utilizá-los neste estudo. Tomo como referência o seu texto *A Nueva Sociología de la infancia: Aportaciones de una Mirada Distinta* (Gaitán Muñoz, 2006a).

A organização e a esquematização de uma área de conhecimento, ao mesmo tempo que nos ajuda a compreender a *gênese* dos estudos, pode nos levar a um engessamento do próprio campo, criando paradigmas únicos de compreensão. Pierre Bourdieu (2004) e Gaitán Muñoz (2006a) nos alertam sobre esta armadilha, quando

---

<sup>42</sup>Resultados desse mapeamento podem ser vistos na publicação da revista *Education et Sociétés*, em dois números: um em 1998 e outro em 1999.

<sup>43</sup>Para maior aprofundamento deste tema, ver a tese de doutoramento da autora intitulada *Isso não é uma criança! Teorias e métodos para os estudos de bebês, nas distintas abordagens da sociologia da infância de língua inglesa* (2013).

evidenciam o cuidado que temos que ter ao classificar e identificar as características das correntes e das linhas teóricas do campo da Sociologia da Infância. Neste sentido tomamos como referência as discussões de Pierre Bourdieu (1997), que indica que ao propormos a organização de um campo científico precisamos ficar atentas e atentos ao jogo de força e de poder nele estabelecido para a manutenção de uma autoridade científica. A autora nos chama a atenção, por exemplo, para o *monopólio* dos estudos centrados na língua inglesa, o que deixa à margem outras produções. Vejamos:

Cabe decir que hay más autores que han intentado una formulación teórica de la sociología de la infancia, tratando de dar coherencia a las premisas comunes y buscando la ligazón entre las orientaciones alternativas ya señaladas (fundamentalmente tratando de conectar la dimensión micro con la macrosocial en el caso de los niños) así como la aplicación al estudio de la infancia de las grandes teorías sociales generales disponibles. No obstante, el predominio del idioma inglés como canal de intercambio hace que existan más investigadores que se muestren influidos por las líneas citadas. (Gaitán Muñoz, 2006a, p. 15)<sup>44</sup>

Essa observação também é percebida por Manuel Sarmiento (2009), no texto *Sociologia da Infância: correntes e confluências*, acerca do debate sobre o declínio da Sociologia(s) da Infância no Plural, no qual o autor enfatiza que a variação linguística-cultural<sup>45</sup> é um fator de diferenciação dentro do próprio campo e não um fator que abre a possibilidade de criação de outros campos, mas, caso fosse diferente, evitaríamos hierarquias linguísticas. De todo o modo, percebe-se ainda que os estudos da infância fora do eixo anglo-saxônico são influenciados pelas discussões feitas em língua inglesa, como salienta Gaitán Muñoz (2006a).

Dentro do campo da Sociologia da Infância, há debates sobre alguns conceitos que nos chamam atenção e muitas vezes são utilizados de forma aleatória sem uma devida reflexão. São eles: infância – infâncias – criança – crianças. A utilização desses

---

<sup>44</sup>Cabe dizer que há mais autores que tentaram uma formulação teórica da sociologia da infância, tratando de dar coerência às premissas comuns e procurando a união entre as orientações alternativas já marcadas (fundamentalmente tratando de conectar a dimensão micro com a macro social no caso das crianças) assim como a aplicação ao estudo da infância das grandes teorias sociais gerais disponíveis. Entretanto, o predomínio do idioma inglês como canal de intercâmbio faz com que existam mais pesquisadores que se mostrem influenciados pelas linhas citadas (Tradução livre da pesquisadora).

<sup>45</sup>Neste estudo, Manuel Sarmiento apresenta apenas as publicações em língua inglesa, francesa e portuguesa de Portugal.

conceitos no singular ou plural apresenta intencionalidades e diferenciações epistemológicas e está estreitamente ligada às escolas sociológicas à qual o campo se afilia e seus aportes teóricos e metodológicos, por isso há necessidade de serem discutidos e debatidos, não com o intuito de hierarquizá-los ou estabelecer qual ou quais têm assunção científica, mas com a intenção de diferenciá-los para melhor compreendê-los, uma vez que se constituem como centrais do campo da Sociologia da Infância. Essa diferenciação está expressa nas correntes do campo da SI, caracterizadas por Gaitán Muñoz (2006a) a partir das seguintes abordagens: estrutural, construcionista e relacional.

Na abordagem estrutural, a autora evidencia a infância como parte da estrutura social e que se configura de forma permanente, assim como as outras (adulter e velhice). Nessa abordagem ela destaca o dinamarquês Jens Qvortrup como um dos principais pesquisadores, evidenciando o seu texto intitulado *Nove Teses sobre a infância como Fenômeno Social*, publicado no Brasil em 2011.

Nesta proposta teórica, as crianças são partícipes ativos da sociedade e estão submetidas e afetadas pelos mesmos âmbitos sociais, políticos, culturais e econômicos que as adultas, os adultos, as idosas e os idosos. Nesta corrente, a categoria geração ganha contornos relevantes que permitem considerar as crianças, aqui tratadas no plural, como um grupo de pessoas que faz parte da estrutura social. Mesmo que as crianças cresçam e passem a integrar outra estrutura geracional, outras crianças compõem esta referida estrutura. Há de se considerar que infância não é uma etapa da vida, mas parte integrante de uma estrutura social e as crianças são as pessoas que nela habitam.

Os estudos comparativos em largas escalas sobre a vida das crianças, que se utilizam de dados estatísticos e análise das políticas públicas, são temas de interesses dessa abordagem. Gaitán Muñoz (2006a) elenca alguns deles: justiça distributiva, economia da infância e *status* legal das crianças.

Na abordagem construcionista, sistematizada por Gaitán Muñoz (2006a), o que nos chama atenção é a possibilidade de pensarmos a infância no plural: infâncias. Mesmo compreendendo que esta categoria faz parte da estrutura social, então dita no singular, ela também pode ser vista na sua pluralidade. No seu interior há diferentes crianças, com seus modos de ser e estar no mundo que vão constituir *mundos* peculiares e diferenciados a partir das relações que estabelecem intra e



intergeracionalmente e nas relações temporais e históricas, produzindo e partilhando culturas de pares infantis, como evidencia Willian Corsaro (2011).

Gaitán Muñoz (2006b, p. 73) destaca que o ponto de partida desta perspectiva é o deslocamento do olhar para as infâncias partindo da perspectiva da adulta e do adulto para uma visão de infâncias a partir das próprias crianças, considerando os contextos nos quais estão inseridas. A esse respeito, a autora vai citar os autores Allison James e Alan Prout (1990), os quais nos chamam atenção para a urgência da SI estreitar relações com os estudos das ciências sociais a fim de não ficar isolada dos grandes temas de estudos e pesquisas da sociologia contemporânea. As temáticas e termos dessa proposta destacados por Gaitán Muñoz (2006a, p. 18) são: construção social; relações sociais e culturais das crianças; visões e representações das crianças e agência das crianças.

Ao considerar a infância como uma abordagem relacional, Gaitán Muñoz (2006a; 2006b) vai se referir aos estudos das sociólogas Berry Mayall e Leena Alanen (2001) como as principais pesquisadoras desta abordagem. Estes estudos enfatizam que as crianças têm um papel social e, portanto, são agentes sociais. A existência da infância se dá em uma relação interdependente com os outros grupos geracionais e estão permeados de poder ou da falta dele. Nesta abordagem, o conceito geracional e de gênero se torna extremamente útil para estudarmos a infância. Berry Mayall e Leena Alanen (2001) utilizam-se do aporte teórico dos estudos feministas para pesquisar a infância ao comparar as mulheres às crianças. Ambas, mulheres e crianças, são sujeitas históricas e estão submetidas a uma ordem social. No caso das mulheres, submetidas à ordem do patriarcado e as crianças, à ordem do adultocentrismo.

A fim de sistematizar esta abordagem, Gaitán Muñoz (2006b) vai elencar três premissas. A primeira demonstra o “pensamento sociológico fundamentalmente relacional (p. 87)” para o entendimento das relações entre crianças e entre as adultas e os adultos e que essas relações têm dimensões individual e social (microsocial e macrossocial, respectivamente); a segunda diz respeito à perspectiva própria das crianças em “experimentar e entenderem suas vidas e suas relações sociais (p. 87)” e a última refere-se às vivências experienciadas pelas crianças como construtoras de conhecimentos, se tornando “um ingrediente fundamental para o reconhecimento de seus direitos” (p. 87).

A fim de termos uma visão mais sistematizada dessas abordagens no campo da Sociologia da Infância (SI), apresentado por Gaitán Muñoz (2006b), trago o quadro síntese elaborado pela própria autora, representado abaixo

**Quadro 3 – Síntese dos Enfoques da Nova Sociologia da Infância, por Gaitán Muñoz (2006b)**

Cuadro 1. Planteamientos generales de los enfoques de la Nueva Sociología de la Infancia.

	<b>ESTRUCTURAL</b>	<b>CONSTRUCCIONISTA</b>	<b>RELACIONAL</b>
<b>INFANCIA</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La infancia es una forma particular y distinta de la estructura social</li> <li>2. Es una categoría social permanente</li> <li>3. Es una categoría variable histórica y cultural</li> <li>4. Parte integral de la sociedad y de la división del trabajo</li> <li>5. Expuesta a las mismas fuerzas que la adultez, pero de modo distinto</li> <li>6. Es una minoría, sujeta a tendencias de marginación y paternalización</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La infancia es una construcción social</li> <li>2. La infancia es una variable del análisis social</li> <li>3. Definir a la infancia como fenómeno es también un proceso de construcción</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La infancia es un proceso relacional</li> </ol>
<b>NIÑOS</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Son co-constructores de la infancia y de la sociedad</li> <li>2. La dependencia de los niños repercute en su invisibilidad</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Las relaciones sociales y la cultura de los niños deben estudiarse en sus propias dimensiones</li> <li>2. Los niños son activos en la construcción de sus vidas sociales</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Debe tenerse en cuenta cómo los niños experimentan sus vidas y relaciones sociales</li> <li>2. Es preciso desarrollar el punto de vista de los niños</li> <li>3. El conocimiento basado en la experiencia de los niños es fundamental para el reconocimiento de sus derechos</li> </ol>
<b>SOCIEDAD</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La ideología de la familia constituye una barrera para los intereses y el bienestar de los niños</li> </ol>		
<b>SOCIOLOGIA</b>		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La etnografía es una metodología particularmente útil para el estudio de la infancia</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La generación es un concepto clave para entender las relaciones niño/adulto, sea en el nivel individual o grupal</li> </ol>

Fonte: Gaitán Muñoz (2006a, p. 17).

Com a sistematização apresentada por Gaitán Muñoz das correntes teóricas, suas tensões e linhas de convergências, podemos observar como o campo da SI vem sendo desenvolvido na Europa, o que nos ajuda a delinear e destacar pelo menos três aspectos centrais que demarcam a constituição do campo da Sociologia da Infância: crítica severa ao modelo biologizante e psicologizante da criança e da infância (ainda muito presente nos estudos brasileiros); crítica ao processo de socialização durkheimiano e a compreensão e a ascensão da criança e da infância como categorias sociais fruto das contradições sociais que são geradas na sociedade que se constitui excludente.

Monique Voltarelli (2017) aponta, em seu estudo de doutoramento, a centralidade dos estudos da SI em países europeus e enfatiza a invisibilidade das produções na América do Sul – acrescentaria aqui a América Latina como um todo e o continente Africano. Além dessa invisibilidade da produção teórica em outros territórios, trago a invisibilidade da inclusão das categorias raça e gênero e suas discussões, algo que a autora não aponta. Esse processo de tornar oculto essas produções no campo da SI revela uma visão eurocentrada da disciplina e a assunção dela como o único ponto de partida para compreensão das crianças e das infâncias em contextos não europeus. Mesmo os estudos da SI tendo como base teórica as pesquisas europeias, ela nos dá caminhos e possibilidades de interrogarmos de que forma as infâncias vivenciadas pelas meninas negras pequenas na Escola Comunitária Luiza Mahin estariam ou não inseridas nesses estudos, acrescidos de outros debates, como os estudos da SI no Brasil, das abordagens teóricas dos estudos decoloniais, como já mencionado na seção introdutória deste trabalho.

Neste sentido, os enfoques construcionista e relacional apontados por Gaitán Muñoz (2006a) nos parecem úteis para pensarmos as infâncias vividas por essas meninas pequenas, uma vez que meu olhar de adulta sobre/com as meninas e suas infâncias está deslocado, na tentativa de compreender como elas, que integram a categoria social infância, constroem processos culturais a partir de suas relações simbólicas com outras meninas e meninos, com adultas e adultos que as levam a reproduzir, mas, sobretudo, a recriar esses processos, marcados ou não pelas questões raciais e de gênero.

A abordagem relacional será acionada nesse estudo a partir de sua vinculação aos estudos feministas, entendendo que na escola, onde elas estabelecem relações entre pares e adultos, há uma pedagogia voltada para a valorização das mulheres negras na sociedade brasileira, como poderemos ver na próxima seção deste trabalho.

Os estudos da Sociologia da Infância no Brasil também servirão de alicerce para a construção do *chão* por onde caminharemos (eu e as meninas negras) no desenvolvimento desta pesquisa. Esse campo, em terras brasileiras, vai se desenvolver em proximidade com a educação, em especial a Educação Infantil, e trazer à tona temas pertinentes a este estudo, como as discussões sobre desigualdade, diferença, raça e gênero.

Neste sentido, é importante apresentarmos, mesmo que brevemente, como o campo vem se desenvolvendo, pois, segundo Anete Abramowicz (2011, 2018), a Sociologia da Infância no Brasil vai se configurar de forma bastante distinta daquelas apresentadas anteriormente, embora considere esse conjunto de pressupostos teóricos como importantes no delineamento da disciplina. A autora (2018, p. 375) elenca conceitos fundamentais da Sociologia da Infância e aponta quais são aqueles que operamos com mais frequência aqui no Brasil em nossas pesquisas: “[...] protagonismo infantil, processos de socialização, estrutura social, infância/criança, autoria social/agência, cultura infantil, geração, etnografia, cultura de pares”.

### 3.1.1 Sociologia da Infância no Brasil

Para apresentar como vem se configurando o campo da Sociologia da Infância no Brasil, vamos dialogar com duas sociólogas brasileiras que têm se debruçado na sistematização do campo: Jurema Quinteiro (2002) e Anete Abramowicz. Chamo atenção para o detalhe que, além de trazer um panorama apresentando como estes estudos foram desenvolvidos e vêm se constituindo nas pesquisas e estudos brasileiros, traço uma crítica acerca de como a disciplina invisibiliza produções de pesquisadoras e pesquisadores negras e negros, além de camuflar as crianças negras sobre o manto da desigualdade social, nomeando-as como *carentes*, *desvalidas* e *pobres*.

A socióloga Jurema Quinteiro (2002), em seu texto *Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate*, vai localizar a entrada da criança no campo sociológico brasileiro a partir do estudo de Florestan Fernandes realizado na década de 1940 e publicado na década de 1960 sobre um grupo de crianças do Bom Retiro, em São Paulo. É o trabalho de doutorado de Janaína Gomes (2013), porém, que vai deslocar esta tese e evidenciar Virgínia Leone Bicudo como expoente brasileira a falar sobre crianças, no campo social, a partir de seus estudos que integraram o relatório da Unesco/Anhembi, desenvolvido nos anos 1955.

A socióloga e psicanalista Virgínia Bicudo foi a única mulher negra integrante do grupo de intelectuais que desenvolveu pesquisa no Brasil sobre questões raciais nos anos de 1950 a partir de um programa da Organização, Ciência e Cultura

(UNESCO), comumente conhecido como Projeto Unesco<sup>46</sup>. Seu relatório de pesquisa intitulado *Atitudes dos alunos dos grupos escolares em relação com a cor de seus colegas*, se torna, então, o pioneiro a tratar sobre relações raciais e crianças, problematizando as condições de meninos e meninas brancas, negras e imigrantes no espaço escolar e outros espaços sociais como a família. Com esta pesquisa, a referida autora aponta que o espaço educacional paulista era segregado racialmente e que estereótipos, preconceito, discriminação e desigualdades também povoavam o universo infantil, refutando a ideia de que as crianças estariam *livres* do racismo pelo simples fato de serem crianças, ideia que povoa ainda hoje o imaginário social brasileiro alimentado pelo mito da democracia racial.

É importante também destacar que ao desenvolver seus estudos a socióloga elege as crianças como protagonistas da pesquisa. A escolha de ter as crianças na centralidade do trabalho contribui para o aprimoramento das práticas metodológicas de investigação social que tinham as crianças como participantes. A partir da escuta das vozes das crianças a respeito de suas experiências raciais e de gênero, podemos dizer que o trabalho de Virgínia Bicudo abre a possibilidade de compreendermos as crianças e as infâncias de forma interdisciplinar, virando a chave analítica que na época tinha uma vertente biologizante e essencialista.

O sociólogo Florestan Fernandes, no texto intitulado *Trocinhas do Bom Retiro* (2016, p. 214), enfatizava a discussão sobre cultura a partir do tema folclore, que era e ainda é considerado como cultura menor e até mesmo uma subcultura, trazendo reflexões críticas sobre o termo. O autor localiza, nesse contexto, as produções das culturas infantis e cunha, pela primeira vez no campo da Sociologia, esta expressão. Para o autor a palavra folclore associada à infância – folclore infantil, não daria conta de expressar toda a complexidade na qual estão envolvidas as culturas infantis como, por exemplo, as brincadeiras que não envolvem o *folclore* brasileiro como futebol, natação e brincadeiras de costura.

O que podemos perceber é que tanto os estudos de Virgínia Bicudo quanto os de Florestan Fernandes, desenvolvidos sincronicamente, vão inaugurar uma nova concepção de cultura e infância dentro do campo das ciências sociais. Ambos,

---

<sup>46</sup>Entre os anos de 1951 e 1952 a UNESCO financiou pesquisas sobre relações raciais no Brasil. Essas pesquisas foram desenvolvidas nas cidades de Salvador, São Paulo e Rio de Janeiro. A investigação tinha como base o ideário harmônico entre negros e brancos no contexto social brasileiro o que o diferenciava dos Estados Unidos e da África do Sul. No entanto, o que os relatórios de pesquisas apontaram foi a presença do racismo na sociedade camuflado pelo manto da democracia racial.

pesquisadora e pesquisador, vão trazer para o campo da SI uma representação de criança e de infância atravessada por raça, classe e gênero.

Vale salientar que a invisibilidade da contribuição da obra de Virgínia Bicudo no campo da SI, no Brasil, é uma realidade. Os textos que abordam a estruturação da disciplina raramente se referem a Virgínia Bicudo como expoente desse campo tratando sua investigação como *menor*, numa perspectiva de invisibilização de sua obra. Vejamos o que Janaína Gomes (2013, p. 150) diz a esse respeito:

Esse certo descaso com os “trabalhos menores”, com “sujeitos menos”—pode refletir na produção contemporânea, que não consegue notar as matizes (*sic*) de pensamento existentes anteriormente, vendo o campo a partir apenas daqueles que se fizeram hegemônico.

Deste modo, ignorando a produção de Virgínia Bicudo, o campo da SI no Brasil vai se assentar no *boom* das produções europeias dos anos de 1990 e ganha maior fôlego em terras brasileiras a partir no final dos anos de 1990 e início dos anos 2000, em concomitância com os avanços nas legislações brasileiras, como a promulgação da Constituição Federal, de 1988, que vai reconhecer as crianças brasileiras como sujeitos de direito, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, de 1996, ordenamentos legais que vão garantir direitos sociais às crianças pequenas, como o direito à Educação Infantil (Brasil, 1996).

Anete Abramowicz (2015) em seu livro *Estudos da Infância no Brasil: encontros e memórias*, salienta que antes dos anos de 1990 os temas em voga na Sociologia da Educação (SE) brasileira centravam-se não nas crianças e suas infâncias, mas nos aspectos sociais atrelados às pesquisas de “[...] gênero, pobreza, preconceito, trabalho infantil, desigualdade social, entre outros” (p. 160) e ainda acrescenta que o foco estava na desigualdade social e não nas crianças.

Esta constatação da autora vai dialogar com os estudos de Flávia Damião (2014), que retratam a invisibilidade da categoria raça nas produções tanto do campo da Sociologia como da Educação e a centralidade das produções acadêmicas nas discussões de classe ao se referirem aos conceitos de criança e infância. No seu texto escrito com Eduardo Oliveira (2014), intitulado *Modernidade e o encobrimento das crianças negras brasileiras e suas infâncias*, a autora e o autor nos lembram que:

A assunção exclusivamente da pobreza para compreender as crianças negras e suas infâncias brasileiras, favoreceu a elaboração de um repertório investigativo e interpretativo centrado apenas na classe social. Essa escolha teórica dos cientistas sociais brasileiros criou um discurso monolítico e totalizante que buscou tornar homogêneo, via aspecto socioeconômico, o que era, e, continua sendo, diverso e multidimensional. (Flávia Damião; Eduardo Oliveira, 2014, p. 7)

Nesse jogo de esconde-esconde<sup>47</sup>, em que as crianças negras e suas infâncias vão estar ou não presentes no campo da Sociologia da Infância brasileira, constatamos que elas ora *somem*, com o apagamento da pesquisa de Virgínia Bicudo, ora *quase*, aparecem com a assunção da categoria classe, uma vez intituladas “[...] historicamente como “enjeitadas”, “abandonadas”, “desvalidas”, “moleques”, “ingênuos”, “menor”, “carente” e “crianças pobres” (Flávia Damião; Eduardo Oliveira, 2014, p. 7). Nesse jogo, as crianças negras são impossibilitadas de *ganhar/bater no pique*, uma vez que os estudos sobre a SI brasileira têm se ancorado na pobreza, na carência e na falta, o que acaba por contribuir, ao fim e ao cabo, para que as crianças negras e suas infâncias sejam vistas como *café com leite*, aquelas que não são consideradas no jogo, cenário que pode favorecer a assunção de um modelo universal de criança e infância no pensamento sociológico brasileiro a criança branca.

Esse modelo universal de criança e de infância mencionado no parágrafo anterior vai reverberar em quem é considerada ou considerado como expoente no desenvolvimento desse campo. Anete Abramowicz (2015, p. 162) situa obras nas áreas de história e da sociologia que tomam como referência as discussões do campo da educação, citando o artigo da pedagoga Tizuko Kishimoto (1990) intitulado *A pré-escola na República*, fruto de seu doutoramento em História. O trabalho organizado por José de Silva Martins (1991), *O massacre dos Inocentes*, é que vai trazer para o campo da Sociologia uma nova abordagem metodológica utilizando as vozes das crianças para as análises das desigualdades sociais. A autora nos chama atenção que a introdução da subárea *Sociologia da Infância*, na área da Sociologia se deu a

---

<sup>47</sup>A brincadeira de esconde-esconde consiste em um jogo infantil, em que uma criança (o pega) esconde os olhos em um determinado lugar (ponto de referência) e conta até dez ou mais (a contagem varia de acordo com as regras estabelecidas pelo grupo na hora da brincadeira) e as demais se escondem. Ao final da contagem, o pega precisa achar as crianças escondidas antes que elas corram para o ponto de referência. A criança que for achada primeiro será o pega da próxima rodada. Nesta brincadeira há, também, a figura do *café com leite*, que é a criança (geralmente a de menor idade, que ainda não consegue entender o jogo) que brinca com o grupo de forma diferenciada, sem que as regras da brincadeira recaiam sobre ela.

partir da tese de Ethel Kosminsky (1992), intitulada *A infância assistida*. Com este trabalho, Ethel Kosminsky inaugura, então, a Sociologia da Infância como subárea, cunhando palavras-chave correlatas afirmando a presença das crianças e da infância na área da Sociologia brasileira.

Vale ressaltar que, segundo Anete Abramowicz (2015), é a partir da década de 1990 que a questão racial ascende nas pesquisas sobre as crianças e infâncias, evidenciando a produção de Sônia Kramer e Fúlvia Rosemberg, duas mulheres brancas. Esta constatação nos faz perguntar: onde estariam as produções de pesquisadoras negras e pesquisadores negros neste contexto?<sup>48</sup> Os temas mais evidenciados foram as políticas públicas para Educação Infantil e financiamento, muito influenciados pela aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (EJA, BRASIL, 1990) e a inclusão da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica na LDB/96, como já evidenciado, assumindo a perspectiva estrutural como carro chefe nas abordagens teórico-metodológicas.

Seguindo a linha temporal da autora é na década dos anos 2000 que:

[...] as pesquisas apontam uma ligação muito próxima com o cotidiano e práticas pedagógicas, todavia o enfoque social e as demandas oriundas dos preconceitos e outros fatores de exclusão [...]. Gênero, combate ao sexismo, raça e desigualdade econômica social ainda marcam as publicações entre 2000 e 2011 com ênfase na produção de Fúlvia Rosemberg. (Anete Abramowicz, 2015, p. 166)

A autora destaca que foi neste mesmo marco temporal que as pesquisas no campo da SI brasileira vão avançar para outros contextos no qual as crianças estão presentes, como, por exemplo, a brinquedoteca, além de inclusão de outros assuntos de pesquisa como “cultura, contemporaneidade e tecnologia” (Anete Abramowicz, 2015, p. 166).

Além da ampliação de temas, de estudos e contextos, Anete Abramowicz (2015, p. 167) salienta que há uma “[...] migração do conceito de pesquisa ‘a respeito’ das crianças, de suas condições de vida e das instituições para o conceito de pesquisa ‘com’ crianças”. Esse fluxo dos conceitos vai acompanhar o caminho que a Sociologia faz no que diz respeito à passagem da análise sociológica sobre como o *sistema*

---

<sup>48</sup> Este debate será aprofundado na próxima seção deste texto.



incide sobre os sujeitos para o debate a partir dos próprios sujeitos, como acentua a autora.

Neste deslocamento, a socióloga vai evidenciar novos paradigmas em torno do ser criança, o que nos leva a outras abordagens metodológicas neste campo de estudo. Esse novo modelo teórico-metodológico coloca a SI como um campo interdisciplinar, carecendo de um diálogo profícuo com outros campos das Ciências Humanas como História, Geografia e Filosofia a fim de compreender as crianças e suas infâncias em toda diversidade e diferença que as constituem. As crianças, então, precisam ser vistas em suas diferenças raciais, de gênero, de idade e classe social em diferentes lugares e contextos. Elas estão em pleno movimento de (re)criação, de inventividade, de silêncios e vozes e as pesquisas científicas devem abrir espaço para o estudo desses movimentos, para que possamos compreendê-las e respeitá-las.

### **3.1.2 Nada sobre nós sem nós<sup>49</sup>: crianças e pesquisadoras negras**

Quando temos em mão um panorama sobre o desenvolvimento da Sociologia da Infância no Brasil, delineado por Jurema Quinteiro (2002) e Anete Abramowicz (2015), podemos apreender como este campo está em processo de consolidação dentro da Sociologia brasileira. Percebemos que as pesquisadoras negras e os pesquisadores negros não aparecem como contribuintes da genealogia deste campo. As crianças negras, quando aparecem, estão relacionadas, na maioria das vezes, aos aspectos dos direitos por sua má qualidade de vida, aspectos relacionados à família ou à educação, como apontado anteriormente, e quase nunca por suas potencialidades e sua existência para além das discussões sobre racismo, como nos afirma Míghian Nunes (2016), em seu artigo *Cadê as crianças negras que estão aqui? O racismo (não) comeu*.

Podemos reiterar o apagamento das contribuições das pesquisadoras para o campo da Sociologia da Infância negras a partir de Virgínia Bicudo (1955). Sua obra muitas vezes é apenas *citada*, mas não considerada como referência da configuração do campo teórico da Sociologia da Infância no Brasil. No livro *Estudos da Infância no*

---

<sup>49</sup>Nada sobre nós sem nós é o lema adotado pelo movimento das pessoas com deficiência ao afirmar que nenhuma decisão que as afete deveria ser tomada sem sua plena participação. Neste sentido, tomo esse lema emprestado para enfatizar que qualquer empreendimento investigativo que trate sobre infâncias negras não pode ser realizado sem a presença das crianças negras e das pesquisadoras e pesquisadores negros e negros.

*Brasil: encontros e memórias*, organizado por Anete Abramowicz (2015,), a autora vai localizar apenas intelectuais brancas, que contribuíram para consolidar a área da Sociologia da infância brasileira, mesmo considerando que no Brasil “[...] não há, diferentemente dos países europeus, pesquisadoras que trabalhem exclusivamente esta perspectiva” (p. 169).

Embora a autora mencione, na introdução e na seção três, que há outras pesquisadoras e pesquisadores que se encarregam de estudar as crianças e suas infâncias, não as elegem como objeto deste estudo. Vejamos como a própria autora apresenta esta justificativa:

As pesquisadoras [...] foram escolhidas para esta espécie de pesquisa genealógica da sociologia da infância no Brasil na medida em que podem ser consideradas precursoras do debate sobre a criança, a infância e a educação infantil. Desde logo é importante realçar que existem outras pesquisadoras brasileiras importantes e precursoras do tema, entretanto elegemos as obras das autoras mencionadas como via de entrada nesse debate. Apesar de parecer arbitrário, a seleção das pesquisadoras foi feita com base na existência de artigos publicados desde a década de 1970, dentro do campo teórico cuja genealogia buscávamos construir. (Anete Abramowicz, 2015, p. 13)

Em relação aos estudos de Virgínia Bicudo, mesmo a obra citada a considerando como importante nos estudos das infâncias pelo seu trabalho de denunciar o preconceito racial nos espaços escolares, a produção acadêmica não ganha destaque na publicação, ficando à sombra das pesquisas de Florestan Fernandes:

Apesar da importância do trabalho e da obra de Virgínia, sua produção permaneceu quase invisível no campo teórico das Ciências Sociais e da Infância e Educação. Assim, optamos pelo trabalho de Florestan Fernandes devido às inúmeras citações por parte dos pesquisadores que compõem a área. (Anete Abramowicz, 2015, p.13)

O apagamento intencional, ou não, das produções de intelectuais negras, em diferentes campos de conhecimento, é evidenciado por Sueli Carneiro (2005) em sua tese de doutoramento intitulada *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. Em seu relatório de pesquisa, ela nos chama atenção para as discussões trazidas por Boaventura Souza Santos (1995) sobre epistemicídio e amplia este conceito ao nos dizer que:

[...] para nós [pessoas negras], porém, o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. (Sueli Carneiro, 2005, p. 97)

Junto às discussões trazidas por Sueli Carneiro (2005) acrescento as reflexões da pesquisadora Flávia Damião (2018) a respeito da invisibilização das pesquisadoras e dos pesquisadores negros no campo dos estudos da infância, por meio da sua tese de doutorado, que teve como objetivo principal fazer emergir no campo da produção de conhecimento sobre/com/para a infância negra a contribuição das pesquisadoras negras. Flávia Damião (2018) mapeia e analisa os trabalhos sobre as crianças e infâncias negras apresentados no Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as (COPNE) entre os anos de 2000 e 2014 e nos informa que:

[...] é possível apontar que a produção de conhecimento, que intersecciona os campos das relações étnico-raciais e da infância, em torno das crianças negras pequenas e suas infâncias têm sido realizadas preponderantemente, por mulheres negras. Considero essas mulheres como intelectuais negras que desafiam a lógica do racismo epistêmico que há na academia. (p. 189)

Se a produção de conhecimento das mulheres negras adultas é afetada pelo racismo epistêmico, o que falar sobre vivências, experiências e saberes produzidos pelas meninas negras pequenas? Seriam considerados como tal e válidos? Onde estariam as vozes das meninas negras pequenas neste contexto? Considero que a SI nos ajuda a colocar em cena as meninas negras como apresentado no episódio que abre essa seção, mas suas lentes ainda são frágeis para compreendermos a complexidade das experiências das meninas negras e suas infâncias.

De fato, a SI como campo de conhecimento fissa os estudos das crianças e das infâncias preconizados pela concepção moderna da sociedade, mas, a meu ver, ainda uniformiza as crianças, uma vez que as pesquisas que tomam esta perspectiva como abordagem teórico-metodológica deixam de lado as discussões sobre a diferença e a heterogeneidade que são inerentes às crianças e suas infâncias, em

especial as brasileiras. Desse modo, podemos dizer que a SI é importante para os estudos das crianças e infâncias negras, entretanto, apresenta limites, ou seja, *Nem tudo que brilha é ouro!*. Esta expressão popular nos ajuda a demarcar essas limitações.

Anete Abramowicz e Fabiana Oliveira, no texto *As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes*, publicado em 2012, já apontam para esta questão quando enfatizam que a Sociologia da Infância, no Brasil, não pode ser percebida sem levarmos em conta as discussões sobre raça. Incluo aqui a seguinte afirmação: as discussões de gênero e sexualidades a partir das próprias crianças também devem ser consideradas.

Chamo atenção para o fato que a SI, sozinha, não dará conta de nos auxiliar no encontro com as meninas negras pequenas a fim de as escutarmos, as olharmos e acolhermos seus posicionamentos sobre o vivido. Este meu posicionamento ecoa a partir das reflexões teóricas apresentadas por Flávia Damião (2018) ao evidenciar os riscos e os perigos de utilizar esta abordagem teórico-metodológica de forma acrítica, uma vez que “[...] a incorporação dessa abordagem sem uma reflexão mais acurada pode favorecer a adoção da Sociologia da Infância como uma hegemonia epistemológica de um paradigma teórico-metodológico” (p. 46), o que pode contribuir novamente para a invisibilização das crianças negras e suas infâncias, deixando-as nesse jogo de esconde-esconde, mais uma vez, como aquelas que não jogam de *verdade*, as cafés com leite<sup>50</sup>.

### 3.2 DECOLONIALIDADE E INFÂNCIA NEGRA: UMA POSSIBILIDADE DE DESEMBRANQUECER A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

A partir desse olhar crítico sobre a SI vou à procura de outras lentes que podem me ajudar a alicerçar o chão por onde caminharei junto com as meninas negras nesta pesquisa. Neste movimento de abertura epistêmica entro em contato com as discussões trazidas pelos estudos sobre as colonialidades que, a meu ver, se tornam úteis para pensarmos as infâncias de um grupo de meninas negras pequenas que habitam a Escola Comunitária Luiza Mahin, uma vez que coloca em xeque a perigosa

---

<sup>50</sup> Cabe ressaltar que a metáfora do café com leite, utilizada neste texto, parte do pressuposto das adultas e adultos sobre esta brincadeira, pois para as crianças, tanto as pequenas quanto as menores, todas estão inseridas na brincadeiras e com papéis diferentes.

ideia de homogeneização e universalização das crianças e suas infâncias a partir do projeto de modernidade empreitado pelos europeus. Este paradigma que coloca como centro epistemológico a Europa e, por seguinte, os Estados Unidos, renega à margem periférica todo e qualquer conhecimento produzido fora desses dois eixos.

Estas reflexões encontram eco quando adentro as produções teóricas das e dos intelectuais latinas/os americanas/os que compõem o grupo modernidade/colonialidades, responsáveis por sistematizar os estudos decoloniais a partir das argumentações preconizadas pela modernidade. Entretanto, para esta investigação adotarei um sentido mais amplo de decolonialidade em consonância com Joaze Costa, Nelson Maldonado-Torres (2010) e Ramón Grosfoguel (2019) que evidenciam a participação de outras e outros intelectuais nos “[...] processos de resistência e a luta pela reexistência das populações afro diaspóricas, especialmente a população negra brasileira” (p. 9). Neste alargamento de pensamento sobre a decolonialidade, a partir do pensamento afrodiaspórico brasileiro, me insiro em uma discussão decolonial que tem como propósito evidenciar e sistematizar o que está em jogo ao discutirmos a colonialidade do poder, do ser, do saber e do gênero: a discussão racial. Com essa escolha, afirmo que pensar a decolonialidade fora da luta antirracista seria mais uma forma de apagamento do projeto político-acadêmico das populações negras afrodiaspóricas que há séculos resistem ao racismo, incluindo aí as crianças negras como parte dessa população.

Nesse sentido, trazer a ideia de uma decolonialidade antirracista é necessário para visibilizar e centralizar a produção de conhecimento das mulheres negras periféricas, dos quilombos, das rodas de capoeira, das expressões religiosas de matriz africana, da juventude negra, da estética e arte negra, bem como para centralizar as discussões teórico-metodológicas de intelectuais negras e negros como Lélia Gonzalez, Beatriz do Nascimento, Sueli Carneiro, Ochy Curiel, Abdias do Nascimento, dentre outras e outros.

Assim, a centralidade epistêmica eurocêntrica, percebida nos estudos da SI, como já apontado, é manejada para colocar as discussões sobre raça e gênero como apêndice na produção sociológica brasileira, como nos assinala Flávia Damião (2018) ao referir-se às discussões étnico-raciais nos campos dos estudos das crianças e suas infâncias. A autora destaca que “[...] a variável étnico-racial (aqui eu acrescentaria gênero) no Brasil não é adendo, não é adereço, pelo contrário, é estruturadora de relações, de políticas, direitos e subjetividades” (Flávia Damião, 2018, p. 48). Neste

sentido, tomo esta afirmação como um espelho, refletindo minha atuação como pesquisadora negra junto às meninas negras pequenas.

O modelo colonialista de produção de conhecimento, assentado em um padrão centro/periferia, vai gerar as chaves para compreensão do sistema-mundo (Henrique Dussel, 2005) a partir da colonização da América Latina. Essas chaves são (re)interpretadas por intelectuais latino-americanas e latino-americanos a partir da decolonialidade evocando discussões sobre a colonialidade do poder e saber (Aníbal Quijano, 2010); colonialidade do ser (Nelson Maldonado-Torres, 2010) e colonialidade e gênero (Maria Lugones, 2008). A partir dessas chaves, essas e esses intelectuais evidenciam que o pensamento dominante na América Latina ainda é colonizado, mesmo tendo a emancipação política e territorial desse território. Este grupo de intelectuais vai produzir uma teoria crítica contemporânea à modernidade, o que Wanderson Flor do Nascimento (2010) vai intitular de *Estudos sobre a Colonialidade*, definição que tomo emprestado para fazermos um diálogo com a SI.

No âmbito desses estudos, podemos arriscar uma aproximação com os estudos das crianças e suas infâncias. O que está em jogo nesta disputa epistemológica são as formas de desenvolvimento de aparatos éticos, estéticos e políticos de opressão e dominação sobre corpos outros, alijados para o *não-ser* desse sistema-mundo, que se estruturava a partir da colonização, tendo como elemento fundante a *raça* (Aníbal Quijano, 2010). Portanto, as crianças negras, em especial as brasileiras, seriam esses corpos de vivências colonizadas, o que relegaria a elas lugares subalternos e até mesmo invisibilizados. Estariam enquadradas no *outro* encoberto pela modernidade (Henrique Dussel, 1993).

Esta constatação nos chama atenção para as ideias de *raça* preconizadas pela modernidade, pois, ao mesmo tempo em que a infância é uma *invenção* moderna, ou seja, ela aparece como um sentimento na modernidade (Philippe Ariès, 1981) e traz visibilidade para esse grupo de pessoas que se constitui diferente dos adultos – crianças brancas europeias – para as crianças negras, a modernidade se configura como um apagamento de sua existência a partir da hierarquização racial, como nos aponta Aníbal Quijano (2010) em seus estudos sobre colonialidade do poder e saber. O autor evidencia a classificação social da população do mundo a partir da ideia de *raça*, que vai formar uma hierarquia social, classificando populações negras e indígenas como inferiores a partir da dominação, incluindo-se aí as crianças pertencentes a estas populações.

Dentro desta hierarquia racial podemos enfatizar a colonialidade do saber, que nos estudos de Aníbal Quijano (2010) aparece como peça fundamental para manter-se no poder do projeto colonizador branco eurocentrado. Neste sentido, foi *criado* um aparato de produção de conhecimentos, uma epistemologia que se relaciona como uma única forma específica de produzir e difundir conhecimentos a fim de se manter uma hegemonia epistêmica europeia.

Esta colonialidade na esfera do saber recai sobre os saberes produzidos pelas crianças, que foram vistas por muito tempo como não cognoscentes. A ascensão da SI coloca as crianças como agentes sociais e culturais e trinca a colonialidade do saber entretanto, as crianças negras, neste contexto, ainda parecem estar no limbo de *não-saber*, haja vista que a categoria raça muitas vezes não aparece com intensidade nos trabalhos que tomam a SI como referência ou, quando a tomam, partem do pressuposto da “[...] ideia da falta, da ausência, para além da ideia de incompletude que já está associada à imagem da infância” (Míghian Nunes, 2016, p. 419). As crianças negras são afetadas por essas ideias, uma vez que seus saberes não são considerados como válidos ou importantes para a vida social brasileira.

Outra dimensão da colonialidade com a qual podemos estabelecer relação ao estudarmos as crianças e suas infâncias é a colonialidade do Ser. Este paradigma, cunhado por Nelson Maldonado-Torres (2010) a partir da negação da humanidade de povos fora do eixo europeu, busca desenhar dentro da cena latino-americana uma mentalidade colonizadora, um padrão de Ser, baseado em um referencial etnocêntrico (branco, masculino, heterossexual, adulto, cristão), com o intuito de invisibilizar e desqualificar as diferenças humanas e suas experiências vividas fora do território europeu.

Dentro dessa matriz colonizadora de inferiorização do diferente estariam inseridas, também, as mulheres, as crianças e a população lésbica, *gay*, bissexual, *queer*, intersexo, assexuada, dentre outras identidades sexuais (LGBTQIAPN+). O projeto de modernidade ocidental vai colocar o adulto europeu frente às alteridades externa e interna, como evidencia Maria Carmem Barbosa (2000), em seu relatório de pesquisa de doutoramento. A autora destaca que a alteridade externa estaria relacionada ao outro adulto fora da Europa, ou seja, os povos originários das Américas e, posteriormente, povos africanos escravizados nas terras além-mar. A alteridade interna relaciona-se ao outro de seu próprio grupo: as crianças europeias, que até então eram vistas como adulta e adulto em miniatura. Esse caminho permeado pela

alteridade em relação à infância se dá de forma inversa, pois “[...] tentou transformar iguais em diferentes, isto é, passar da ideia da criança como miniatura de adulto para a construção de um outro, diferente do adulto. Em ambos os processos, está presente o debate entre o eu e o outro, a alteridade” (Maria Carmem Barbosa, 2000, p. 59).

Nesse jogo da diferença interna e externa produzido pela alteridade vai se estabelecer um padrão de Ser e promover a desumanização da pessoa outra, ou seja, quem se afasta do padrão etnocêntrico estabelecido pela colonização é imposto à condição de não Ser. No caso das sociedades ocidentalizadas, as crianças não são, pois são seres a vir a ser, por conta da sua condição infantil. Se tomarmos esta lógica para pensarmos as crianças negras brasileiras podemos apreender que, além da força do poder e do saber adultocêntrico imposto pela modernidade/colonialidade que recai sobre elas, há uma terceira força: a de constituir sempre como o *outro* o diferente, o inferior, aquela na qual suas experiências de vida não são consideradas como válidas.

A dimensão da colonialidade do gênero também se constitui em um aporte importante para este estudo, uma vez que vai trazer à tona as discussões de gênero presentes no contexto da modernidade/colonialidade e nos ajuda a dialogar com as meninas negras pequenas, participantes primeiras desta pesquisa. Para esta conversa me apoio nos estudos de Maria Lugones (2008), que identifica que nos construtos das discussões sobre modernidade/colonialidade as discussões de gênero estão alicerçadas em conceitos eurocêtricos e normativos sobre gênero, enfatizando uma crítica aos estudos de Aníbal Quijano (2010), que concebe gênero em uma perspectiva biológica. A partir desta crítica, Maria Lugones (2008) assenta o conceito de colonialidade do gênero composta por três questões, que envolve o conceito de colonialidade, modernidade eurocêntrica e a interseccionalidade entre gênero, raça, sexualidade e classe. Desta forma, a autora reafirma que gênero é uma categorial relacional atravessada por essas dimensões identitárias e é manejada nesse sistema-mundo como modo de dominação e inferiorização cognitiva, política e econômica das mulheres, além de ser usada para o controle reprodutivo.

Na articulação entre gênero, raça, sexualidade e classe, a autora vai acionar o conceito de interseccionalidade cunhado por Kimberle Crenshaw (2002), que evidencia que esses marcadores da diferença, quando articulados simultaneamente, afetam de maneira distinta a vida das pessoas negras, tornando mais eficaz a lógica machista do patriarcado. Desta forma, Maria Lugones (2008) nos apresenta a colonialidade do gênero como uma ferramenta teórica para compreendermos as



relações de subordinação entre as pessoas no espaço Latino-Americano. A autora cunha o nome feminismo decolonial, que traz “[...] o gênero como elemento estruturante da colonialidade, como categoria criada pelo vocabulário colonial, e que não faz propriamente parte das dinâmicas pré-coloniais” (Heloisa B. de Hollanda, 2020, p. 17).

O feminismo decolonial vem se configurando na agenda feminista como uma tendência alternativa na descolonização das epistemologias feministas eurocentradas, o que evidencia a impossibilidade da divisão entre teoria e ativismo a partir da indissociabilidade entre pensamento e ação. Tomo aqui o entendimento de feminismo decolonial a partir de Ochy Curiel (2020, p. 125), que realça que esta epistemologia emerge de duas fontes: as críticas feministas das mulheres negras, indígenas, as latino-americanas não brancas, o feminismo eurocentrado branco que se pregoa como hegemônico de forma racista, classista e heterossexual; e os estudos das colonialidades empreitados por pensadores decoloniais latino-americanos e caribenhos representados pelo grupo modernidade/colonialidade.

As lentes trazidas pela colonialidade do gênero amparada na interseccionalidade ampliam nosso olhar sobre as crianças e suas infâncias, uma vez que a articulação entre os marcadores sociais da diferença não deve ser concebida e analisada separadamente nas relações sociais brasileiras. Neste sentido, olhar as infâncias em uma perspectiva interseccional significa ampliar nosso prisma para as pessoas que habitam esta categoria – as crianças – compreendendo-as como diferentes e plurais. Neste sentido, “[...] é a diferença que deve estar na base da compreensão de uma criança e de uma infância”, como nos alerta Anete Abramowicz e Fabiana Oliveira (2012, p. 53).

Inspirada no movimento da passagem de **a** criança (universal) para **uma** criança **e** negra (singular), por meio do trabalho desenvolvido por Anete Abramowicz e Fabiana Oliveira (2012) é que se tem um tensionamento das concepções sobre as crianças e as infâncias, a partir dos estudos que *pensam* a criança (universal) para os que *veem* uma criança (singular). Assim, proponho nesta pesquisa um esforço teórico de passarmos de **uma** criança **e** negra (singular) para **uma menina negra** (singular, mas também plural e múltipla, uma vez que meninas negras não são todas iguais). O aditivo **e** seria então suprimido a fim de evitarmos um modelo hierárquico e cumulativo de opressões. A substituição de **criança** por **menina** estaria no esforço de afirmarmos a singularidade da criança negra e, ao mesmo tempo, evidenciarmos seu pluralismo.

Esta supressão e troca de aditivo e expressão, respectivamente, seriam o ensaio para darmos conta da complexidade e das contradições do que é ser menina negra, em uma tentativa de reflexão sobre as categorias de gênero, raça, sexualidade como categorias indissociáveis aos estudarmos as infâncias brasileiras.

A meu ver, esta perspectiva seria uma possibilidade de pensarmos a menina negra pequena, participe desta investigação, para além da diferença como um lugar de desvio, como ainda costuma ser pensado, mas, sobretudo, entendermos como elas habitam e são habitadas pela estrutura social infância a partir de suas realidades vividas. Evidente que é necessário enfatizar o pertencimento racial e de gênero das crianças, entretanto, o que me interessa é ir além, para problematizarmos como a vida vivida por meninas negras pequenas é afetada por opressões racistas, machistas, mas, especialmente, como elas constroem caminhos insurgentes a esta realidade. Estes *modos* insurgentes característicos da decolonialidade nos auxiliam a provocar fissuras no campo da SI a fim de desembranquecê-lo, trazendo à tona dispositivos outros que nos permitam, enquanto adultas e adultos, perceber o *poder* que as crianças negras pequenas têm de questionar a própria infância, categoria essa criada na modernidade pelas mãos de um homem branco adulto. Esse é o caminho que propus percorrer junto com as meninas negras pequenas da Escola Comunitária Luiza Mahin a partir de suas réguas e compassos. Ressalto que outros conceitos presentes na Sociologia da Infância e nos estudos Decoloniais que não foram discutidos nesta seção foram mobilizados para compor as discussões vivenciadas no campo da pesquisa.

Na seção seguinte apresento o território no qual está localizada a Escola Comunitária Luiza Mahin, local onde as meninas negras pequenas vivem suas infâncias. O território é um dado importante para conhecermos e encontrarmos as meninas, uma vez que o local onde habitamos é informado e informa nosso modo de viver.

## 4 Escola Comunitária Luiza Mahin



Território em que se constitui as infâncias das meninas negras

A primeira vez que estive em Salvador, com oito anos de idade, o território da Cidade Baixa me foi apresentado por um momento festivo. Era janeiro de 1976, as ruas daquela *outra* cidade eram tomadas de carroças enfeitadas com flores e fitas brancas e azuis, homens e mulheres de branco com buquês nas mãos, barracas de comidas e bebidas espalhadas por todo lado e um cheiro de alfazema no ar que me faziam querer entender quem seria aquele Senhor que as pessoas chamavam de Bonfim, o qual era homenageado na ocasião. Até então, não sabia que todo aquele alvoroço fazia parte de uma das festas mais importantes do calendário de Festas Populares de Salvador: a Festa do Senhor do Bonfim.

Neste clima festivo, fui me apropriando, enquanto menina negra pequena, daquele território. Durante os dias após a famosa *Lavagem do Bonfim* circulei, juntamente com outras crianças do bairro por toda, ou quase toda a Cidade Baixa. Foi nesta ocasião que vi pela primeira vez casas sobre as águas: as palafitas. Para mim, menina negra pequena vinda da Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, onde o mar era bem distante, não só geograficamente, mas do ponto de vista de vivências e experiências, a paisagem da maré e suas casas *flutuantes* ficou gravada na memória. A partir daquele dia percebi que era possível morar e viver sobre as águas.

Com esta memória da infância, marcada por um tempo e espaço, inicio a escrita desta seção que intenciona apresentar a Escola Comunitária Luiza Mahin, que fica localizada no Bairro do Uruguai, em Salvador, contexto escolar em que as meninas negras pequenas vivem suas infâncias. O território onde está localizada a escola, com suas histórias, sua organização racial, econômica e cultural, é o contexto no qual as meninas negras pequenas vivem suas vidas e esse mesmo contexto se relaciona com o modo que elas elaboram suas experiências e vivências cotidianas.

A intenção aqui não é apenas descrever a escola *campo* desta pesquisa, mas ir além: é estabelecer um diálogo entre o espaço físico-social da escola formado por um coletivo de mulheres negras, *as mulheres da laje* e as experiências de vida das meninas negras pequenas, uma vez que:

[...] toda criança é uma criança de um local; de forma correspondente, para cada criança do local existe também um lugar de criança, um lugar designado pelo mundo adulto e que configuram os limites da sua vivência; ao mesmo tempo toda criança é criança em alguns locais dentro do local, pois esse mesmo mundo adulto destina diferentes parcelas do espaço

físico para a materialização de suas infâncias. (Lopes; Vasconcellos, 2005, p. 39)

Inicialmente trago para este texto o território onde está localizada a escola, entendendo que a dinâmica da constituição desse espaço foi forjada nas lutas da comunidade, sobretudo na luta coletiva das mulheres negras que evidenciam a constituição do Bairro do Uruguai, bairro onde está localizada a Escola Comunitária Luiza Mahin. Em seguida, apresento a escola, a partir de seu histórico de fundação e sua trajetória até os dias atuais, apontando os desafios e potencialidades deste espaço educativo.

Ainda, nesta seção, a partir de entrevistas (cf. apêndice C) e conversas informais realizadas com algumas mulheres fundadoras da escola; da observação do espaço físico; do *tour* realizado na comunidade, faço um diálogo com a literatura sobre Feminismo Negro e Educação Decolonial, em uma perspectiva étnico-racial, por compreender que a geo-história do lugar onde está localizada a escola e a organização do espaço escolar, para acolhimento das crianças, não é meramente um palco onde as meninas negras vivenciam suas infâncias, pois, pelo contrário, são intensas possibilidades de desenvolvimento e transformação de si e do mundo (Jader Lopes, 2013).

#### 4.1 MEU MARIDO COMPROU UM PEDAÇO D'ÁGUA PRA GENTE MORAR<sup>51</sup>: UMA OUTRA ITAPAGIPE

Foram muitos dias para escolher por onde iniciar essa seção! Tudo que lia sobre a Península Itapagipana me trazia uma história da colonização brasileira, seja na constituição populacional da Península, lá pelos meados do séc. XIX, ou a relação das *grandes* famílias brancas que ocupavam esta parte do território da Cidade de Salvador. Como seria possível que um lugar com nome de origem Tupi "*pedra que avança para o mar*" não carregasse em sua história outras histórias senão as relatadas e registradas apenas pela perspectiva colonial?

Em diálogo com o campo da geografia feminista, a partir dos estudos de Doreen Massey (2008) e as discussões trazidas por Geny Guimarães (2015; 2016), que enfatiza que o processo de ocupação e urbanização das cidades brasileiras, em sua

---

<sup>51</sup>Trecho do Livro *Assoalhos de Lembrança*, livro de poesia escrito por mulheres que viveram na comunidade dos Alagados.

maioria, foi e é conduzido de forma excludente para com a população negra, em especial com as mulheres negras, empurrando essa população para as margens da cidade, fui em busca por *outras* histórias sobre a Península Itapagipana: as histórias narradas pela população negra, que também constituiu aquele território. São essas histórias, narradas pelas mulheres negras que *construíram* esse território, que guiaram a descrição desse espaço geográfico situado nas terras baixas da cidade de Salvador (BA), que abriga o bairro do Uruguai, local onde está situada a Escola Comunitária Luiza Mahin.

Nos fragmentos de histórias que fui garimpando, pude perceber que há duas Itapagipes. Uma, é aquela virada para o mar da Baía de Todos os Santos, com seus casarios datados do final do séc. XIX, onde grande parte da elite baiana na primeira metade do séc. XX considerava como lugar pitoresco para veraneio. Essa Itapagipe também era vista como local tranquilo, que abrigava colégios tradicionais, hospitais e praças com seus coretos, local que possui um rico patrimônio cultural e arquitetônico, abrangendo os bairros: Ribeira, Bonfim, Monte Serrat, Boa Viagem, Roma, Mares, dentre outros. Esta região da cidade de Salvador também foi palco para a maior parte das Indústrias de Salvador, em meados do séc. XX (Milton Santos, 1956), fato que impulsionou o aumento populacional da região, constituindo-se no que chamo de a *outra* Itapagipe.

Ao me referir a uma outra Itapagipe, não significa dizer uma ruptura territorial. Pelo contrário, o objetivo é trazer à tona outras *Itapagipes* presentes em um mesmo território, que se relacionam socialmente e culturalmente. Inspiro-me nas discussões trazidas pela escritora nigeriana Chimamanda Adichie (2014) sobre a emergência de repensarmos *a história única*<sup>52</sup> desta localidade, que tende a destituir este território da Península Itapagipana, bem como invisibilizar a luta da comunidade, em especial a luta das mulheres negras pelo direito à habitação.

A *outra* Itapagipe seria, então, a região que outrora foi formada pelos manguezais, localizada na Enseada dos Tainheiros (cf. figura 5), aquela da minha memória de infância. As terras alagadiças eram viradas para o Subúrbio Ferroviário de Salvador e não tinha o glamour turístico das terras banhadas pela Baía de Todos

---

<sup>52</sup>Termo cunhado pela autora e que diz respeito à construção e manutenção do estereótipo sobre pessoas negras e/ou lugares de origens, em uma perspectiva de construção cultural e de distorção de identidades. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/chimamanda-adichie-o-perigo-de-uma-unica-historia/>. Acesso em: 14 nov. 2021.

os Santos. Esta Itapagipe é a que nos interessa: aquela formada por muitos bairros bem populosos, de maioria negra como Massaranduba, Jardim Cruzeiro, Vila Rui Barbosa, Uruguai, Baixa do Petróleo, Bairro Machado e Alagados.

**Figura 6** – Salvador, Bahia, Alagados, 1930 - os bairros da Enseada dos Tainheiros



Fonte: Mapa da Enseada dos Tainheiros – situação da ocupação humana em 1930 – Prefeitura Municipal do Salvador.

Lá pelos idos dos anos de 1940 do século passado houve um grande aumento populacional na Península de Itapagipe. A população, atraída pelas fábricas que se instalaram no local e por possibilidades de empregabilidade, vinha de diferentes partes da cidade e de outros municípios baianos, principalmente dos que compõem o Recôncavo Baiano. Essa população, formada por famílias negras em sua maioria e empobrecidas, foi ocupando a região de mangues da Enseada dos Tainheiros. Destaco aqui, o “paradigma das ausências” discutido pela historiografia (Álvaro Nascimento, 2016), que invisibiliza a cor da população no contexto da classe operária e, por conseguinte, o seu apagamento, no caso da participação na constituição da Península Itapagipana.

As áreas alagadiças foram aterradas com o lixo que vinha de toda parte da cidade de Salvador e surgiram ali as primeiras casas sobre as águas: as palafitas. Vale destacar que esta ocupação gerou conflito entre a população e os poderes públicos, pois as *terras-águas* que inicialmente pertenciam à Marinha e a União foram

aforadas em 1944, logo após a consolidação de Itapagipe como Zona Industrial, o que se configurou como uma manobra política para tentar impedir o assentamento da população negra e pobre nesta área, pois se pretendia ali, a partir do Plano Urbanístico de Salvador (PUS, 1943), transformar a área em um local de valorização imobiliária (Janio Santos, 2005, p. 96).

As intervenções do Estado, por meio de ações truculentas da polícia, se configuravam uma ameaça constante à população, uma vez que seu objetivo principal era a demolição das habitações e a expulsão da população do local. No entanto, a morosidade em implementar o PUS e, sobretudo, o movimento de resistência daquela população, vai levar à apropriação completa da área.

Neste movimento de se tornar proprietária dessas *terras-mar*, a população amplia o aterramento da área e inicia a organização espacial do território, a partir de uma espacialidade negra (Geny Guimarães, 2015), construindo ruas, vielas e becos, movimento que vai perdurar até os anos de 1970, ampliando, assim, a área alagadiça a ser ocupada, o que deu origem à maior favela sobre as águas do Brasil: os Alagados (Janio Santos, 2005).

Esta espacialidade alagadiça vai se compor para além de um *palco* para as relações sociais. É nela que as relações de raça, gênero e geração vão se constituir dando formas ao espaço, produzindo-o. Doreen Massay (2008) vai colocar esta discussão no cerne das questões referentes a espacialidades, trazendo um debate sobre a inter-relação entre espaço e dimensões raciais e de gênero. A autora vai criticar a ideia de espaço enquanto neutro, afirmando que ele só existe a partir dos processos das relações humanas, já que ele produz e é produzido de forma simultânea, formando subjetividades e identidades marcadas por essas relações.

Tomando o espaço como um encontro de inter-relações, que vai desde o global ao local (Doreen Massay, 2008), reconhecemos que as vidas vividas em Alagados nos ajudam a compreender como esta comunidade vai se constituindo com um lugar de resistências. As infâncias vividas em Alagados, narradas e poetizadas por mulheres negras que habitavam estas *terras-mar*, trazem à tona as territorialidades silenciadas e apagadas e se tornam visíveis por meio de suas narrativas poéticas. Lurdinha, uma das fundadoras da Escola Luiza Mahin, lembra que nesta época era menina e junto com sua família tinha sua casa sobre a maré:

[...] aqui tudo era água, mangue. As mulheres e as crianças que aterraram essa parte, os homens ajudavam, mas fomos nós, que



pegávamos o lixo e entulhos e aterrava, tudo era feito em conjunto, como mutirão, sabe como é, né? (Entrevista realizada em 16/06/2021)

Valdeci Nascimento, militante do Movimento de Mulheres Negras, colaboradora na fundação da Escola, também moradora das palafitas à época, narra sua infância vivida sobre as águas:

[...] nós viemos das palafitas, nós moramos nas palafitas, nós somos as crianças das palafitas.... crescemos correndo em cima das pontes, catando marisco. Na verdade, a gente tem essa experiência de vida de ser marisqueira, nós vivemos da maré, muito tempo e também, nós vivemos do primeiro aterro sanitário. Quando aterrou a maré, nós migramos pra catar o lixo, pra trocar, separar alumínio, fio, garrafa de vidro, que eram os produtos do lixo, que poderiam ser reciclados. (Entrevista realizada em 03/06/2021)

Um poema do Livro *Assoalhos de lembranças*, escrito por Adilza Cerqueira, também traz lembranças da infância vivida na maré:

Eu nunca ia por cima da ponte. Tinha medo. Tremia.  
Mas, por baixo, sempre fiz artimanha.  
Procurava marisco, siri, tudo o que pudesse comer<sup>53</sup>

As memórias de infância vividas sobre a maré e narradas por essas mulheres e a minha memória infantil a respeito das vidas sobre as águas nos possibilitam compreender o quão é potente e imprescindível considerarmos os territórios vividos pelas crianças como elemento importante na produção de suas culturas infantis, pois é neste espaço-tempo que as crianças se constituem e o constituem. Ou seja, ao espaço elas pertencem e nelas ele estará sempre inscrito.

Morar sobre a maré significava muito mais do que ter casas sobre as águas. A convivência coletiva com as dificuldades habitacionais vai construir entre os moradores das palafitas, em especial as mulheres negras, um sentimento de pertencimento a este território, constituindo identidades. Neste território vão se desenvolver práticas e rituais coletivos que formam e fortalecem essa identidade. Podemos citar, por exemplo, a construção coletiva das palafitas em forma de mutirão, a construção de passarela comum a todos a fim de dar maior mobilidade à população

---

<sup>53</sup>Poema do Livro *Assoalhos de Lembrança*, livro de poesia escrito por mulheres que viveram na comunidade dos Alagados.

sobre as águas, além da relação com a maré para o sustento com a prática de pesca e mariscagem, demonstrada por meio da abaixo:

**Figura 7** – Salvador, Bahia, Alagados, 1975 - pontes de acesso às palafitas



Fonte: Eduardo Teixeira de Carvalho, parte integrante do Relatório Final Consolidado do Plano Urbanístico de Alagados, 1975.

As águas também eram lugar de lazer, com mergulhos e banhos de mar. Um poema<sup>54</sup> escrito por Elza Cândida Barros retrata este sentimento de pertença:

Muita alegria e tristeza  
Atravessei durante a vida  
Residi no mar  
Eram belas, as palafitas

Vi o mar brilhando  
Através da lua cheia  
Iluminando as mentes

Morreram pessoas e amigos  
Ali na maré caída  
Risos também de alegria  
Eram crianças nascidas  
Vem dia, vem noite  
E continua a lida  
Mas que jeito! Essa é a vida!

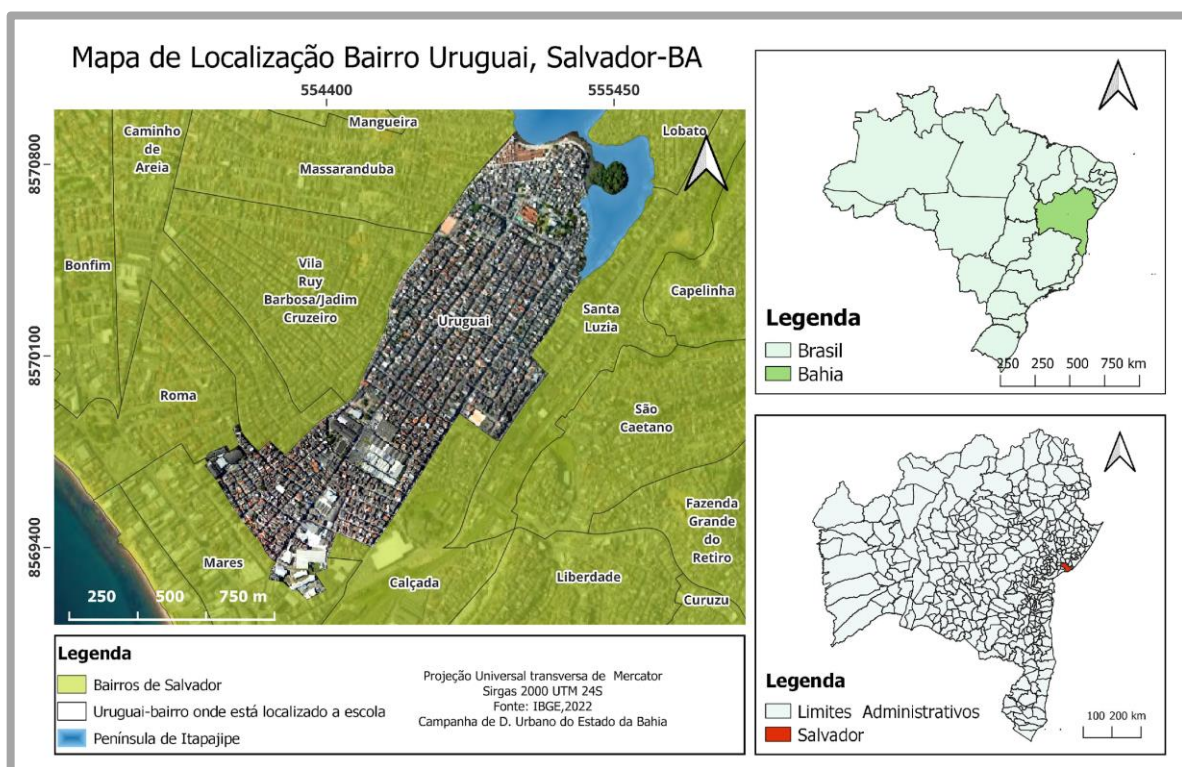
Sair da maré e ganhar terra firme era um dos propósitos da população à época. Para este deslocamento a população dos Alagados construiu várias estratégias,

---

<sup>54</sup>Poema do Livro Assoalhos de Lembrança, livro de poesia escrito por mulheres que viveram na comunidade dos Alagados.

desde o aterramento da maré, construindo, assim, seus próprios solos de moradia, a criação de diferentes organizações sociais que tinham como objetivo a melhoria habitacional, em diálogo com o Poder Público. Em uma dessas intervenções estatais, iniciadas a partir do ano de 1973, vai se constituir o que hoje denominamos de bairro do Uruguai, que destacamos na Figura 7:

**Figura 8** – Mapa do bairro do Uruguai – IBGE 2022



Fonte: Elaborado pela autora a partir do programa georreferenciamento QGIS. Ano: 2021

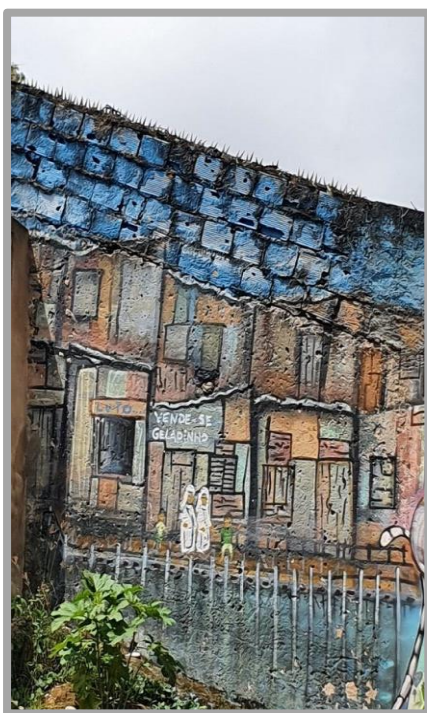
O bairro do Uruguai foi um dos bairros formados a partir da ocupação do território dos Alagados e das intervenções urbanísticas estatais para tentar conter a incansável luta da população por espaços de moradia. Esses projetos de intervenção urbana, muitas vezes morosos e com pouco sucesso, sempre foram as principais causas de conflitos entre o Estado e as moradoras e os moradores, o que traz para a população um sentimento de luta e pertencimento ao local, fazendo com que o bairro abrigue muitas organizações da sociedade civil, que compõem a Comissão de Articulação e Mobilização dos Moradores da Península de Itapajipe (Rede Cammpi).

A partir dessa rede de organização e mobilização popular, indispensável para o desenvolvimento do bairro, a população, então, passou a reivindicar melhorias de

serviços urbanos, como: esgotamento sanitário, direito à moradia, saúde, educação e lazer. Vale destacar que a *luta das palafitas*, como diz Lurdinha, serve de inspiração até hoje para a mobilização do bairro.

Em meu *tour* pelo bairro, proposto pela coordenadora da escola, como relatado nesta seção, é possível observar a paisagem das palafitas em diferentes espaços, como, por exemplo, nos grafites da Figura 14, espalhados pelo bairro, nos desenhos que representam as associações, como também na moeda local: Umoja<sup>55</sup>. Estas representações se configuram como uma forma de resistência e de ocupação territorial, como evidenciam as figuras abaixo:

**Figura 9** – Muro da Igreja Católica dos Alagados



Fonte: Acervo pessoal. Ano:2021

---

<sup>55</sup>Umoja, nome de origem africana que significa *estar junto* é o nome da moeda local utilizada pelas pessoas que moram no bairro do Uruguai em Salvador (BA). Essa moeda é fruto de ações da economia solidária organizada pela Associação de Bairro do Conjunto Santa Luzia.

**Figura 10** – Foto moeda local



Fonte: Disponível em: <https://www.moedaeselo.lsl.br/peca.asp?ID=3496644>. Acesso em: 24 maio 2021.

**Figura 11** – Logomarca do Espaço Cultural Alagados



Fonte: Disponível em: <https://espacoculturalalagados.wordpress.com/>. Acesso em: 24 maio 2021.

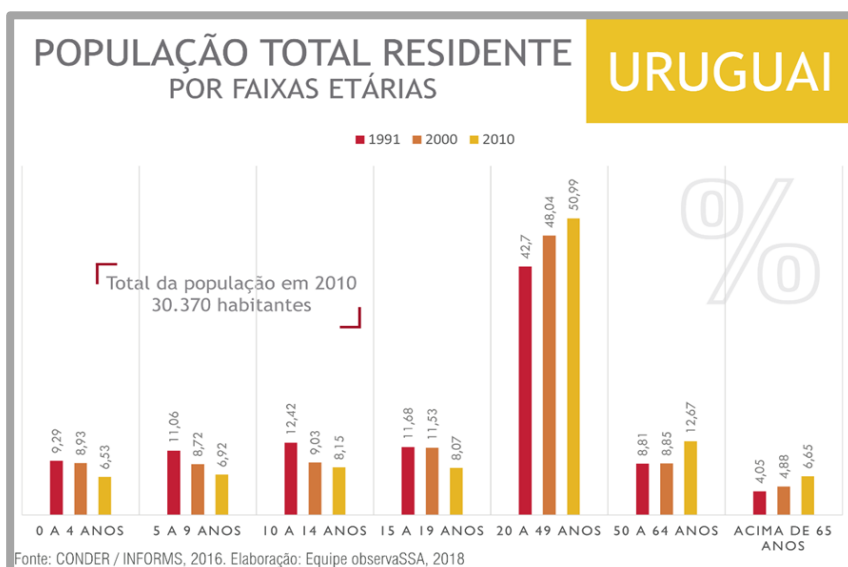
**Figura 12** – Logomarca da Rede REPROTAI



Fonte: Disponível em: <https://reprotai.wordpress.com/>. Acesso em: 24 maio 2021.

O bairro do Uruguai é bastante populoso e conforme o último censo os dados apontavam para uma população de 30.370 habitantes. Deste número total, 6,53% são compostos por crianças de zero a quatro anos, conforme gráfico abaixo:

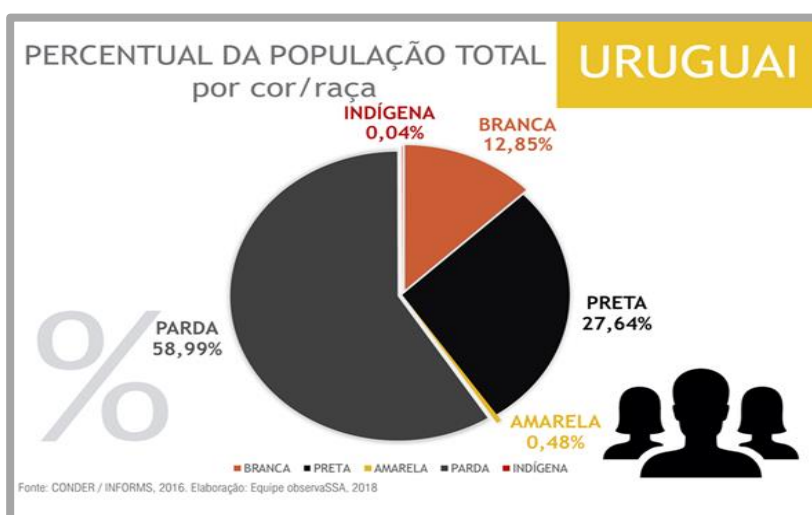
**Gráfico 3 – Total da população do Uruguai por faixa etária**



Fonte: Conder / Informs, 2016/ Equipe ObservaSSA, 2018.

Em relação ao perfil racial, podemos observar que sua população é formada por maioria de pessoas negras, perfazendo 86,63% do total dos residentes no bairro, incluindo-se aí a população preta e parda, conforme exposto no gráfico abaixo:

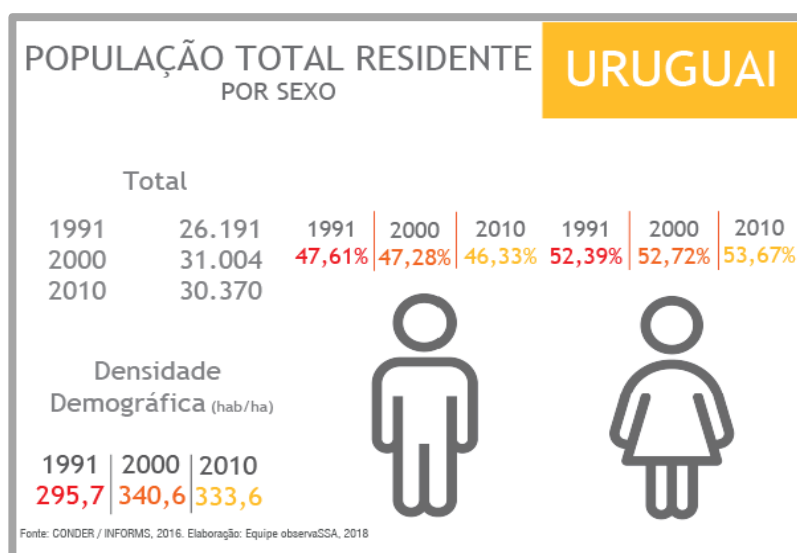
**Gráfico 4 – Total da população do Uruguai por cor/raça**



Fonte: Conder / Informs, 2016/ Equipe ObservaSSA, 2018.

Ao observarmos a população residente por sexo, por meio do gráfico abaixo, podemos verificar que o Bairro é composto por uma maioria de mulheres em 2010, já que 53,67% da população desse território era formado por pessoas do sexo feminino:

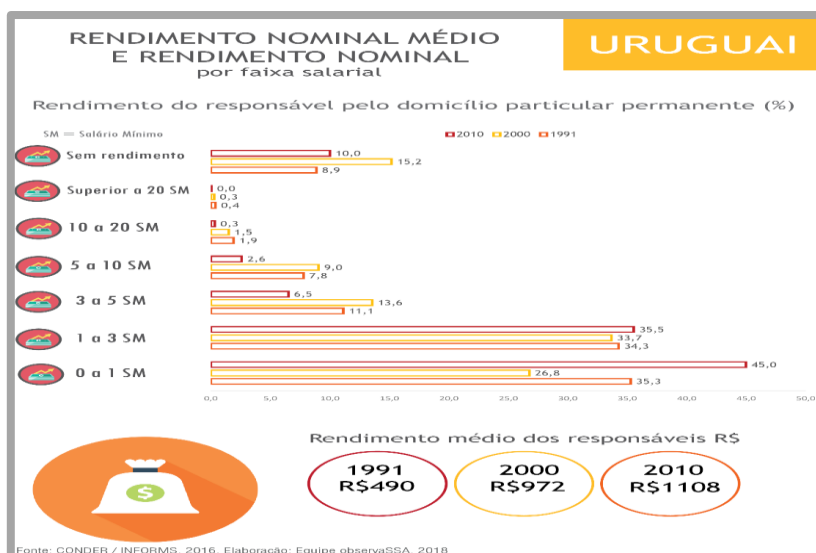
**Gráfico 5** – Total da população do Uruguai por sexo



Fonte: Conder / Informs. 2016/ Equipe ObservaSSA, 2018.

Com relação à renda, a comunidade apresenta um percentual bastante expressivo de pessoas que recebem um salário-mínimo, perfazendo um total de 45% da população, no ano de 2010, conforme o gráfico abaixo:

**Gráfico 6** – Total da população do Uruguai por renda



Fonte: Conder / Informs. 2016/ Equipe ObservaSSA, 2018.

A partir desses dados e dos processos histórico-geográficos do bairro do Uruguai, podemos dizer que o território é habitado por uma população negra, feminina e pobre, o que vai lhe conferir um modo específico de existência na dinâmica da sociedade soteropolitana. Para pensarmos a especificidade urbana do Uruguai, dialogamos com o conceito de *território de maioria afrodescendente*, cunhado por Henrique Cunha Júnior (2007, p. 71), que nos diz que esses espaços urbanos são:

[...] espaços em que encontramos outros grupos sociais de origem históricas e culturais diversas, mas encontra-se a população afrodescendente como maioria, sendo esta que determina a dinâmica cultural e social desses territórios.

Neste sentido, o Uruguai vai se constituir como um local marcado pela história e cultura negra, pois compreendemos que esse território não é um espaço meramente geográfico, mas traz consigo relações culturais, sociais e identitárias. Patrícia Hill Collins (2019) vai nos dizer que esta organização espacial formada pela comunidade negra, em especial pelas mulheres negras, vai consolidar um “[...] *ethos* distinto na sociedade civil negra no que diz respeito à linguagem, à religião, à estrutura familiar e as políticas comunitárias” (p. 44). Estes saberes de resistência da população negra vão ganhar contornos distintos quando constituídos por mulheres negras, dando formas a ideias próprias ao significado de ser negra e influenciando, diretamente, como a cultura afro-brasileira vai estar pulsante nestes territórios, como, por exemplo, a constituição da Escola Comunitária Luiza Mahin.

Para melhor demonstrar a relação entre as marcas femininas negras presentes na constituição do bairro, apresentamos os estudos de Cristiane Santos Souza (2018), em seu artigo *Do interior para a Periferia: mulheres negras liderando lutas por moradia em Salvador, Bahia, Brasil*, fruto de sua tese de doutoramento, na qual ela vai apontar os fazeres cotidianos de mulheres negras e pobres na luta por moradia e direito à cidade. Tanto em sua tese como neste artigo, Cristiane evidencia a participação ativa das mulheres negras na constituição de bairros periféricos, como é o caso do Uruguai, destacando como essas mulheres vão enfrentando o modelo patriarcal de família, constituindo-se como lideranças nos movimentos sociais por moradia e se tornando referências para as gerações que as sucederam.

Vale ressaltar que os estudos da autora apontam também para a invisibilidade das mulheres negras na constituição de territórios periféricos. Esta invisibilidade está



diretamente relacionada ao apagamento da participação das mulheres negras na constituição dos territórios brasileiros, como, por exemplo, a participação das mulheres na formação dos quilombos e nas ocupações urbanas, na contemporaneidade. No entanto, nós, mulheres negras e pobres, ao longo de séculos desenvolvemos formas de resistência e luta para a garantia de nossos territórios e tivemos nossas atuações minimizadas, inclusive, pelos movimentos feministas (primeira e segunda onda), a exemplo das mulheres que encamparam a luta por moradia a partir da ocupação dos Alagados, que posteriormente vai se constituir no bairro do Uruguai.

No Uruguai, tempo, espaço, água, terra estão conectadas em uma perspectiva de matriz africana, aquela oriunda dos quilombos (Cunha Jr., 2007). De acordo com o autor, as noções de tempo e espaço, nesse território, são indissociáveis, de modo que se cria um “espaço-tempo-comunidade” (Cunha Jr., 2007, p. 72), rompendo com a lógica moderna colonialista ocidental de apartamento entre tempo e espaço.

Nesta mesma direção, podemos perceber que o bairro do Uruguai não tem um marco fundador, o que afasta a ideia do colonialismo dos *descobrimentos*, tão presente na historiografia brasileira. A história da comunidade dos Alagados, como ainda hoje é denominada o bairro do Uruguai, rompe com o marco que traz a imagem da conquista dos europeus (masculino e branco) sobre as terras das Américas, hoje relacionada com a benesse, pelos agentes do estado, como única possibilidade de constituir um território, e possibilita entender e reconhecer as distintas histórias e trajetórias dessa comunidade com suas vidas pulsantes, sejam elas de crianças, adultas ou adultos:

As vidas vividas neste “espaço-tempo-comunidade”, em especial aquelas vivenciadas pelas crianças negras pequenas, se faz de maneira intensa e em uma relação intrínseca com o território. É possível vê-las por toda parte. Nas portas das casas. Indo para a escola, com suas fardinhas azuis e branca. Brincando nos barcos ancorados na maré baixa. No campinho. Na quadra. Comprando nas vendinhas acompanhadas das crianças maiores. Nos pontos de ônibus. (Caderno de Campo, 14/09/2021)

Os “espaços-tempo-comunidade” são tecidos e se tecem em relação ao corpo vivido e experienciado das crianças negras pequenas, uma vez que ao produzirem cultura as crianças as ancoram também em um território, não apenas como uma moldura contextual, mas é neste espaço que emergirá a ideia da existência de “[...]”

territorialidades infantis que são a base da produção dessa cultura." (Lopes; Vasconcellos, 2005, p. 110-111), ou seja, em um país como o Brasil, com grande diversidade territorial, é impossível pensarmos em uma infância única que produz culturas uniformizadas, uma vez que os diferentes e diversos espaços diferenciam, profundamente, as crianças e suas culturas (Manuel Sarmento, 2005).

#### 4.2 AS MULHERES DA LAJE: A CONSTITUIÇÃO DA ESCOLA COMUNITÁRIA LUIZA MAHIN

Hoje um dos caminhos mais comuns para chegar à Escola Comunitária Luiza Mahin é seguindo pela chamada Rua do Uruguai, mais conhecida como Rua Direta. Foi registrada por minhas lentes quando a acessei pela primeira vez, enquanto pesquisadora sobre/com crianças negras que ali habitam e vivem suas infâncias e a vi de forma diferente<sup>56</sup>:

**Figura 13** – Rua Direta do Uruguai – Salvador (BA)



Fonte: Acervo pessoal. Ano: 2021

Em diálogo com os estudos da Geografia da Infância de Jader Lopes (2005), com as reflexões de Henrique Cunha Jr. (2007), sobre território de maioria afrodescendente, as reflexões de Cristiane Santos Souza (2018), acerca da participação das mulheres negras na constituição desse território e as discussões trazidas por Doreen Massey (2008) e Geny Guimarães (2015) sobre espaço como um

---

<sup>56</sup>Ressalto que já tinha um trânsito por este território desde a infância, como relatado no texto que abre esta seção, e pelas minhas andanças de formação descritas na introdução desta pesquisa.

processo de inter-relações marcadas por raça e gênero, há um alargamento do meu olhar sobre este espaço geográfico. Por este novo olhar, a *Rua Direta* não é mais apenas aquela que nos dá acesso ao bairro e, como o nome aponta, nos traz alusão a algo reto, estático, que nos leva de um ponto a outro:

A rua, que disseram direta, a meu ver, não é tão direta assim, pois esconde em suas diversas esquinas, entradas, saídas, becos e ruelas a vida pulsante daquele território de maioria negra, onde mulheres, homens, crianças maiores e pequenas circulam por toda parte, mesmo em tempos pandêmicos. Por ali podemos ver as pessoas entrando e saindo dos comércios locais, desde um mercadinho à oficina mecânica. Circulando entre os vendedores de frutas e legumes que se amontoam sobre as calçadas e/ou transitando de um lugar para outro. Vemos ali muitas crianças pequenas circulando, sejam acompanhadas de adultos, de outras crianças ou, simplesmente, brincando nos *cantinhos* que lhe cabem. Muitas delas estudam na Escola Comunitária Luiza Mahin, as vi com suas mães pegando material pedagógico na escola na ocasião em que estive por lá, realizando os primeiros trabalhos de campo. (Caderno de Campo, 05/05/2021)

A rua é tomada por construções, sejam elas comerciais ou habitacionais, coladinhas umas às outras, tendo o céu como referência de expansão. Nos parece à primeira vista que as águas que ali foram aterradas para a *construção* do solo para o assentamento em *terra firme* e expansão territorial da população serviu de ponte para as construções aéreas. O que vemos nessa rua são casas e comércios construídos de laje sobre laje, uma arquitetura urbanística bem própria dos territórios de maioria afrodescendente, como nos aponta Henrique Cunha Jr. (2007). Esse modelo habitacional vai influenciar, diretamente, na construção arquitetônica da escola Comunitária Luiza Mahin.

Nesses emaranhados de lajes e puxadinhos, lá no finalzinho da Rua Direta, sentido Final de Linha dos transportes urbanos, do lado esquerdo, podemos avistar uma espécie de pracinha que abriga alguns equipamentos de lazer e uma quadra de futebol coberta, conforme a Figura 17. Bem em frente a este espaço vemos um prédio de dois andares de pastilhas azuis e brancas. É ali, nessas duas lajes, construídas pelas mãos de mulheres negras, que está fincada a Escola Comunitária Luiza Mahin:

**Figura 14** – Equipamentos de lazer e quadra de futebol coberta



Fonte: Acervo pessoal. Ano: 2021

**Figura 15** – Pracinha vista de outro ângulo



Fonte: Acervo pessoal. Ano: 2021

**Figura 16** – Fachada da frente da escola



Fonte: Acervo pessoal. Ano: 2021

A escola originou-se em 1990, da luta de um grupo de mulheres negras, a partir da Associação de Moradores Santa Luzia. A Associação, a princípio, se dedicava a reivindicar ações ligadas à habitação e ao saneamento básico, mas, após a intervenção urbanística do Estado naquele território, há uma ampliação das ações da Associação. De posse de um diagnóstico feito no local pela Igreja Católica, esse grupo vai identificar a falta de equipamentos educacionais e de saúde e centra suas ações na garantia desses direitos. Lurdinha nos conta como tudo iniciou:

Depois da urbanização, que saímos das palafitas, criamos a Associação, aí a gente percebeu que não havia escola pública para todas as crianças do bairro, principalmente para as crianças pequenas, aqui só tinha escola que começava na primeira série e as que tinham não traziam a nossa história, a história das palafitas. Como já tínhamos uma caminhada de mobilização, muito por conta das palafitas, nos juntamos e ocupamos o escritório da AMESA [Empresa Estatal, Alagados Melhoramentos S/A]. Era um barraco utilizado pela empresa como escritório na época da urbanização daqui. No começo a gente só pensava em um lugar para guardar as crianças, um lugar mesmo, entende? Só depois que vamos organizar este espaço de forma mais pedagógica. A gente não tinha nada, material, carteiras, cadeiras, tudo era improvisado, a gente utilizava jornais, papéis usados, tudo muito precário, e as professoras, também, eram voluntárias, não recebíamos nada. (Entrevista em 16/06/2021)

A criação da *Escolinha da Associação*, como era chamada no início, se insere no bojo do Movimento Nacional das Escolas Comunitárias no Brasil que se iniciou nos anos de 1980. Este movimento, como nos afirma Mônica Costa (2006), é antigo e origina-se no Recife, por volta de 1942, com o objetivo inicial de atender às demandas de educação da população pobre e periférica. A autora ainda afirma que

[...] seu objetivo não é apenas ser includente, mas desenvolver um trabalho pedagógico que assume a realidade das comunidades como parte do processo ensino-aprendizagem, tendo a experiência das pessoas como base de uma ação transformadora. (Mônica Costa, 2006, p. 13-14)

O movimento vai ganhando força e em 1986 vai ser criada uma Associação de Escolas de Educação Comunitária (AEEC) a fim de trazer uma discussão política sobre a educação comunitária e o reconhecimento dessas escolas como parte integrante do sistema educacional brasileiro.

Em Salvador as escolas comunitárias foram criadas entre os anos 1980 e 1990 por associações de bairros/moradores, clubes de mães, entidades religiosas, dentre outros, com o intuito de suprir uma demanda de falta de escolas para a população periférica, em especial as crianças de zero a seis anos e Educação de Jovens e Adultos, e pela possibilidade de incluir uma discussão sobre cultura e educação abrangendo a vida e as experiências da própria comunidade na qual está inserida. As escolas comunitárias seriam, então, a terceira via que a população pobre, negra e de periferia teria como alternativa para educar suas crianças, seus jovens e adultos, uma vez que, neste período, há uma decadência da educação pública; a proliferação das escolas privadas para a classe média, o surgimento das *escolinhas* privadas nos bairros populares e o crescimento da mobilização popular com o final da ditadura brasileira, inspirado nas ideias freirianas de educação cultural e popular.

Um marco importante na constituição no movimento popular de escolas comunitárias em Salvador foi a fundação, em 1989, da Associação de Educadores de Escolas Comunitárias da Bahia (AEEC-BA), que tinha e tem como objetivo auxiliar as escolas comunitárias na obtenção de recursos públicos e organização curricular, com projetos ligados à educação popular a partir das discussões trazidas por Paulo Freire (1987). A Escola Luiza Mahin teve presença importante na AEEC-BA ao assumir a direção por alguns mandatos e trazer para o bojo das discussões da Associação os

temas relacionados às questões raciais e história e cultura afro-brasileira e africana, em parceria com o Centro de Educação e Cultura Popular (CECUP).

Neste cenário político e de mobilização popular, a Escola Luiza Mahin vai crescendo e se afirmando como referência entre as escolas comunitárias em Salvador, seja em relação às questões de incidência política, na organização curricular ou no desenvolvimento de parcerias com organizações não governamentais estrangeiras. Junto a essas organizações a escola consegue verba para ampliação do imóvel a fim de atender um número maior de crianças e, em forma de mutirão feminino, vão edificando a escola, laje sobre laje (cf. Figuras 17 e 18). As mulheres negras têm participação imprescindível nesse processo, como relata Jandaíra Bonfim professora à época e hoje coordenadora da escola:

Quando eu cheguei aqui na Luiza Mahin, não era esse nome, todo mundo aqui chamava de “Escolinha da Associação”. A gente usava o barraco que ocupamos da AMESA, depois conseguimos uma parceria com a Visão Mundial e decidimos bater laje e ampliar a escola. A gente tinha muita demanda de criança, sabe... como o dinheiro não era muito a gente comprou o material e decidimos nós mesmas bater a laje. Em um domingo fizemos um mutirão de mulheres, só tinha um homem que era o pedreiro, fizemos um feijão e batemos a laje. No final do dia para nossa tristeza a laje desabou, a sorte que não feriu ninguém, mas todo o material e tempo foram perdidos. A gente ficou em uma tristeza que só, mas Lurdinha fez uma reunião e disse: a gente vai conseguir outros materiais, vamos fazer uma campanha na comunidade, pedir nas lojas, fazer leilão... e não é que na semana seguinte a gente bateu a primeira laje e deu tudo certo? A segunda laje foi do mesmo jeito, mas essa não caiu não (risos). Assim, a gente ficou conhecida na comunidade como “as mulheres da laje”. (Entrevista realizada em 08/06/21

**Figura 17** – Equipe trabalhando na construção do prédio que hoje abriga a escola



Fonte: Arquivo da escola, 1992.

**Figura 18** – As *mulheres da laje* trabalhando na construção do prédio que hoje abriga a escola



Fonte: Arquivo da escola, 1992.

A história da escola é uma história entrecruzada com a história das mulheres negras que a fundaram e as histórias das mulheres que ficaram conhecidas como *mulheres da laje*. São elas: Célia Maria Rodriguez da Cruz, Diva Paixão, Jamira Muniz, Jandaíra Bomfim (Janda), Maria de Fátima Sobrinho, Maria de Lourdes Conceição (Lurdinha), Marilene Nascimento (Leninha), Sônia Rodrigues e Tânia Figueiredo. Nomear as *mulheres da laje* não tem a intenção de transformá-las em heroínas, supermulheres, nem tão pouco enquadrá-las nas vítimas oprimidas por um sistema racista, misógino e capitalista. Pelo contrário, o que busco, ao nomeá-las neste texto, a partir de diálogo com Patrícia Hill Colin (2019), é a possibilidade de falar das mulheres negras comuns, que por meio de suas ideias e ações buscam melhorar suas vidas cotidianas e de sua comunidade, o que vai reverberar as ideias centrais do feminismo negro a partir das agências das mulheres negras.

Além da procura por financiamento, esse coletivo de mulheres também buscava formação para melhor atender pedagogicamente as crianças e na busca por parcerias conhecem o Movimento Negro Unificado (MNU), a partir de Valdeci Nascimento, que vai se tornar a grande parceira da escola para as discussões sobre as questões raciais e de gênero. Val, como é carinhosamente conhecida por todas da escola, foi colega de Lurdinha e Leninha (mulheres da laje) desde a infância e cresceram juntas nas palafitas, suas mães eram lavadeiras e amigas. Val nos conta que:



[...] o tempo inteiro a gente cresceu incidido politicamente, então quando você pega uma pessoa ativista, normalmente a gente não conhece a história daquela pessoa, a gente vê a pessoa ali, naquele tempo e espaço. Mas a gente (eu, Lurdinha e Leninha) vem de uma trajetória muito jovem de incidência política, porque nós precisávamos brigar por cada coisa pra chegar naquele território, pra chegar à urbanização, tudo a gente brigava, já desde muito cedo. [...] O que que eu quero dizer Marta, o MNU, ele vai ter um papel muito importante no fortalecimento da luta em Itapagipe, no Uruguai, especificamente na Escola Luiza Mahin. Eu nem sei se o MNU sabe disso. Mas ele vai ter, porque na medida que eu e minha irmã entramos no MNU, a gente, puxa, um conjunto de influências e ações para aquele território e leva as discussões sobre racismo, cultura africana e afro-brasileira. (Entrevista em 03/06/2021)

Dessa relação com o movimento negro, a partir da Valdeci Nascimento, a escola vai passar por um processo de intensificação da valorização da cultura afro-brasileira e africana, em especial das mulheres negras. Foi em contato com os saberes e fazeres do MNU e também da União de Negras e Negros Pela Igualdade (UNEGRO), que a comunidade escolar vai organizar uma votação para a escolha do nome da escola. Célia, uma das professoras mais antigas da escola, nos conta como se deu esta relação:

As meninas (Lurdinha e Leninha) iam pra cidade, pras reuniões do MNU, UNEGRO e do CECUP, de lá elas traziam sempre novidades. Foi através delas que a gente ficou conhecendo a história das mulheres negras guerreiras e decidimos que a escola não ia ser mais a “Escolinha da Associação”. Fizemos uma votação com as crianças e tudo, porque antes a gente atendia o Ensino Fundamental, apresentamos alguns nomes de mulheres negras e suas histórias e a que mais se parecia com a nossa história foi a Luiza Mahin, daí escolhemos o nome da escola. O nome das outras mulheres foi dado às salas de aula, como pode perceber. (Entrevista, 22/09/2021)

A partir da luta dessas mulheres negras, que buscaram outras chaves para entender a realidade do povo negro brasileiro, a Escola vai se destacar na luta por uma educação antirracista e popular e de valorização das mulheres negras. Podemos observar, por exemplo, a valorização da mulher negra na escolha do nome da escola, como relatado por Célia, tendo como referência Luiza Mahin.

Luiza Mahin foi uma mulher negra, africana, livre, da Costa da Mina e que foi escravizada nas terras de Salvador. Esta mulher é idealizada e reverenciada pelo Movimento Negro e Movimento de Mulheres Negras, sendo representada pela

memória histórica como uma mulher insubmissa, símbolo de luta e resistência negra. Luiza Mahin entra para historiografia brasileira a partir de uma carta autobiográfica escrita pelo seu filho, Luís Gama, poeta, importante abolicionista brasileiro e um dos Líderes da Revolta dos Malês, que revela o nome de sua mãe dedicando-lhe um poema em 1861 (Aline Gonçalves, 2011).

Neste movimento de “vou aprender a ler para ensinar minhas camaradas”<sup>57</sup> as *mulheres da laje* inauguram, no território dos Alagados, as discussões sobre o enfrentamento ao racismo e sexismo por meio da cultura e da educação a partir da Escola Comunitária Luiza Mahin. Essas mulheres vão aprender, com o MNU e a UNEGRO, questões relacionadas ao racismo, à discriminação racial, à crítica a democracia racial, à valorização da juventude e mulheres negras, africanidades, arte e estética negra.

Considerando o MNU e a UNEGRO como um *movimento educador*, conforme apontou Valdeci e Célia, e conforme foi discutido teoricamente por Nilma Lino Gomes (2017), em seu livro *Movimento Negro Educador*, podemos perceber que os saberes produzidos, articulados e sistematizados pelo Movimento Negro têm a capacidade de (re)construir pedagogias outras e que poderá nos levar ao necessário e urgente movimento de descolonização do conhecimento. Incluo aqui a Escola Luiza Mahin neste *movimento educador*, corroborando com Nilma Gomes (2017) ao conceituar movimento negro como as mais “[...] diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade” (Nilma Gomes, 2017, p. 23). Outro destaque referente à escola é o reconhecimento nacional de sua prática pedagógica antirracista, apontada pelo Portal Lunetas<sup>58</sup> e pelo Programa Escolas Transformadoras no ano de 2015<sup>59</sup>.

---

<sup>57</sup> Trecho da música *Massembe*, de autoria de Roberto Mendes e Capinam (2007)

<sup>58</sup> O Lunetas é um portal de jornalismo para famílias e interessados na temática da infância. O site é uma iniciativa do Instituto Alana, organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, que aposta em programas que buscam a garantia de condições para a vivência plena da infância. Para maiores informações, acesse: <https://lunetas.com.br>.

<sup>59</sup> O programa **Escolas Transformadoras** é uma iniciativa da *Ashoka*, a primeira e maior comunidade de empreendedores sociais do mundo. Fruto da crença de que todos podem ser transformadores da sociedade, o programa enxerga a escola como espaço privilegiado para proporcionar experiências capazes de formar pessoas com senso de responsabilidade pelo mundo. Crianças e jovens aptos a assumir papel ativo diante das mudanças necessárias, em diferentes realidades sociais e amparados por valores e ferramentas como a empatia, o trabalho em equipe, a criatividade e o protagonismo.

### 4.3 DO BARRACO À LAJE: ASPECTOS FÍSICOS DA ESCOLA COMUNITÁRIA LUIZA MAHIN

Ao chegar na Escola Comunitária Luiza Mahin, você chega em um lugar de acolhimento e alegria. Do lado de fora ouve os burburinhos das crianças. Se aguçar bem os ouvidos percebe o balbuciar das bem pequeninhas e os gritinhos, risadas e tagarelices das pequenas, além das vozes das adultas e dos adultos que convivem naquele espaço. O cheiro da merenda que vem lá de cima (segundo andar) invade toda a rua e se expande pela comunidade. Sempre ouvimos pessoas que passam pela frente da escola comentarem sobre o *cheiro saboroso* da alimentação preparada no dia. (Caderno de Campo, 14/09/2021)

É muito comum vermos adultas, adultos e jovens parados na frente da escola à procura de alguma informação, seja pelo mural que fica exposto logo ao lado do portão de entrada, conforme Figura 22, com informações para a comunidade servindo de um diálogo aberto da escola para fora, seja através da secretaria da Associação, que fica no mesmo prédio da escola, demonstrando, por exemplo, uma relação intrínseca com a comunidade.

**Figura 19** – Mural na fachada da escola



Fonte: Acervo pessoal. Ano: 2021

Ao adentrar o portão você é sempre recebida com um sorriso do porteiro ou de quem está naquela função no dia, lhe desejando bom dia ou boa tarde, a depender da hora que chegue. Logo no andar térreo, seu olhar é invadido por muitas cores, tudo ali é muito colorido e feito com muito cuidado e capricho para que as crianças, adultos e adultas que circulam e vivem por ali se sintam bem e acolhidas e acolhidos e também representadas e representados. Este colorido que tanto nos alegra está ligado aos aspectos estéticos da comunidade negra, uma intervenção do movimento negro “[...] responsável por trazer a arte, a corporeidade, o cabelo crespo, as cores da África para o campo da estética, da beleza, do reconhecimento e da representatividade” (Nilma Gomes, 2017, p. 18).

Após o impacto das cores você observa que em cada cantinho, cada pedacinho da escola respira cultura afro-brasileira e africana, em diálogo com a identidade da comunidade escolar e local em uma relação com a educação popular. Todo o espaço da escola é um espaço para a educação das relações étnico-raciais. Podemos perceber esse aspecto educativo no nome das salas de referências, como já mencionado, e toda a organização da escola, como podemos observar nas imagens que seguem:

**Figura 20** – Entrada. Térreo da escola



Fonte: Acervo pessoal. Ano: 2021

**Figura 21** – Vista da Sala Zeferina - agrupamento de crianças de dois e três anos



Fonte: Acervo pessoal. Ano: 2021

**Figura 22** – Mural que compõe a parte interna da escola



Fonte: Acervo pessoal. Ano: 2021

**Figura 23** – Escada que dá acesso ao primeiro andar da Escola

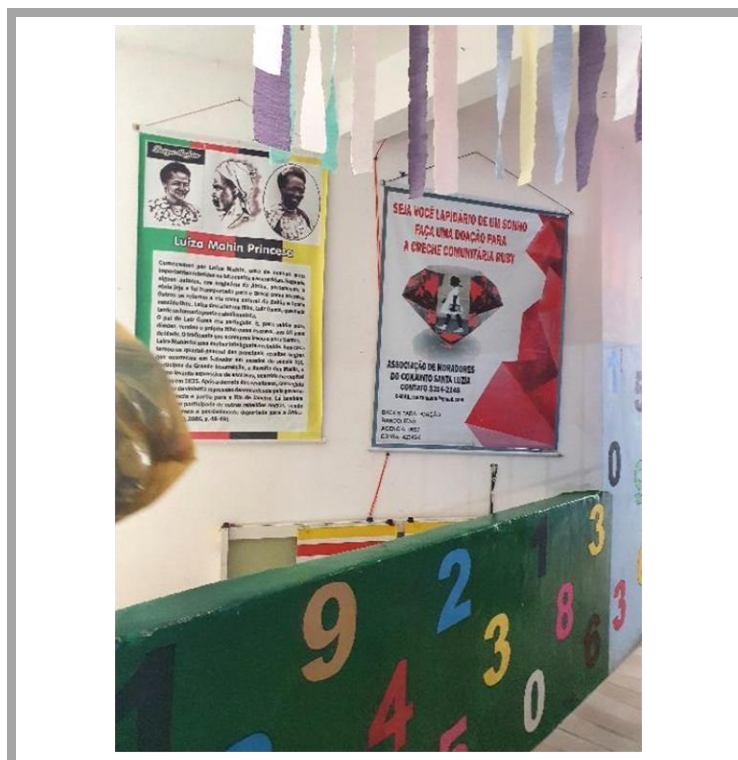


Fonte: Acervo pessoal. Ano: 2021

**Figura 24** – Entrada das salas de referência



Fonte: Acervo pessoal. Ano: 2021

**Figura 25** – Corredor de acesso ao segundo andar

Fonte: Acervo pessoal. Ano: 2021

**Figura 26** – Entrada das salas de referência do segundo andar

Fonte: Acervo pessoal. Ano: 2021

**Figura 27** – Biblioteca Comunitária Clementina de Jesus e espaço para leitura



Fonte: Acervo pessoal. Ano: 2021

A intencionalidade pedagógica em relação à organização espacial da escola, com elementos da cultura afro-brasileira e africana, é explicitada por Lurdinha:

[...] desde quando a gente começou, mesmo no barraco da AMESA a gente queria que a escola tivesse um espaço acolhedor. Nós somos das palafitas, sabe, as casas são construídas de qualquer forma, do que a gente acha. Algumas crianças daqui da escola já passam por tantas dificuldades relacionadas a moradia, tem criança aqui que quando chove não vem pra escola, por que a rua onde mora alaga toda. Então, a gente tem como meta deixar o espaço mais acolhedor, bonito. Aí dentro da escola, tem a estética, colocados elementos de identificação com a questão do legado africano, das mulheres negras africanas e as brasileiras também. Quanto mais orgulho, quanto mais for positivo esse pertencimento, ajuda na auto-estima, mais vai ter efeito na educação dessa criança. (Entrevista em 16/06/2021)

A escola é formada por uma estrutura de dois andares que abriga turmas da Educação Infantil ao primeiro ano do Ensino Fundamental. Na parte térrea temos a secretaria da Associação e da escola, a sala do financeiro e três salas de referências, além de banheiros para crianças e adultas e adultos. No primeiro andar, temos a sala da direção, coordenação pedagógica, sala de projetos da Associação, além de quatro salas de referência e banheiros para crianças e adultas e adultos. No último andar da escola funcionam a cozinha, o refeitório, a biblioteca, a sala de informática, uma sala



de referência<sup>60</sup> e a sala multimídia. Na planta da escola podemos observar melhor o *layout* (disposição) e as projeções das paredes da escola, conforme a figura abaixo:

**Figura 28** – Plantas da escola



Fonte: Elaborado pela autora com auxílio de Luciana Alencar, 2021.

<sup>60</sup>Ao usar a expressão *sala de referência* me contraponho ao espaço em que as crianças maiores utilizam na escola de Ensino Fundamental: *sala de aula*. Esse termo é utilizado nos Parâmetros Básicos para a Infraestrutura de Instituições de Educação Infantil (Brasil, 2006) que determina um espaço, a sala, onde as crianças são recebidas cotidianamente, acomodam seus pertences e outras atividades. O documento defende que as crianças na Educação Infantil utilizem espaços diversificados como parque, tanque de areia, quadras, sala de vídeo, mas tenham um espaço que as referencie enquanto grupo. Embora a Escola Comunitária Luiza Mahin não tenha espaço adequado conforme orienta o documento, ao nomear as salas com nomes de mulheres negras já aponta para uma referência para as crianças.

O espaço edificado da escola Comunitária Luiza Mahin, de laje sobre laje, é considerado como inapropriado para as crianças bem pequenas e pequenas que vivem parte de suas vidas ali. A estrutura física da escola pouco dialoga com as recomendações dos Parâmetros Básicos de infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (Brasil, 2006). As escadas com degraus disformes, corredores estreitos e espaços com pouca ventilação podem ser vistos como limitadores para a expansão corporal das meninas e dos meninos negros, no entanto, o que vemos naquela estrutura espacial, que outrora foi ponte sobre águas e agora é ponte sobre ares, são os agenciamentos das crianças negras em transformá-la em territórios da infância. O que à primeira vista seria inapropriado para elas se torna territórios-lugares de vivências de suas culturas, permeados de processos de subversão, interpretação e produção do espaço e seus objetos, como observado na cena descrita abaixo:

Quando cheguei na escola, a conversa entre as crianças da Sala Chica da Silva e a adulta-professora era sobre o fato que tinha ocorrido há poucos minutos: a adulta-professora tinha escorregado na escada e tinha caído. As crianças estavam preocupadas com a saúde da pró, mas também estavam querendo entender como um adulto teria caído da escada, uma vez que os cuidados de subir e descer a escada eram sempre destinados às pequenas e pequenos. Merliah: *Pró, você não segurou no corrimão?* A outra questiona: *Seu sapato estava desamarrado?* Outro menininho questiona: *Você estava correndo?* Luna completa: *Ela não tinha asa como as fadas.* A adulta-professora dá risada com as perguntas e segue dizendo que caiu de “madura”, mas que estava tudo bem. (Notas, Áudios e Caderno de Campo, 26/10/2021)

Ao tentar entender como uma adulta teria caído da escada, fato que *poderia* acontecer somente com as crianças, uma vez que os adultos já *sabem* descer e subir escadas, as crianças afirmam que conhecem os cuidados que precisam ter ao transitar naquele espaço, mas também evidenciam que os degraus que as levam às alturas são como *trampolins* que lhes permite voar como as fadas. Esse diálogo é revelador de que as crianças, na construção de suas culturas, vivenciam os territórios-lugares a partir de processos de interação entre pares, entre adultos e adultas e entre o grupo social no qual está inserida. A arquitetura de laje sobre laje, característica das construções da população negra, não se configura meramente como palco onde as

crianças vivenciam suas infâncias, naquele chão-ares, que também são as escadas e cada cantinho da escola, elas se fazem cotidianamente.

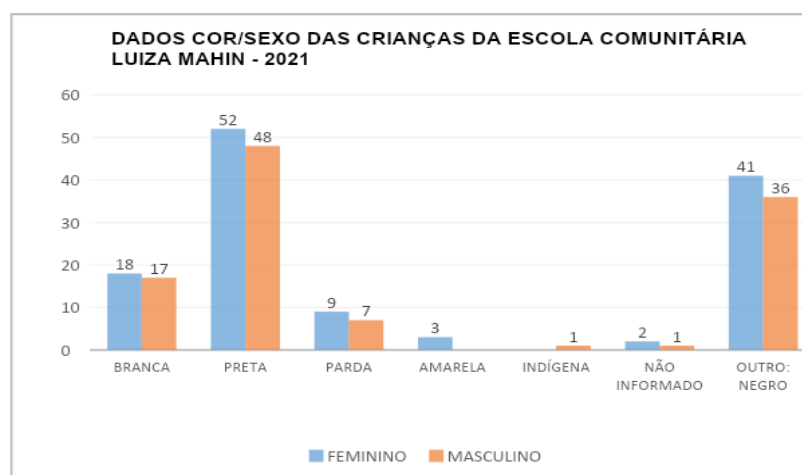
#### 4.4 AS VIDAS VIVIDAS NA ESCOLA LUIZA MAHIN: ALGUNS ASPECTOS

Na escola estão matriculadas 236 crianças (2021), distribuídas na Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental, nos turnos matutino e vespertino. Os agrupamentos das crianças são feitos por faixa etária e compreendem: uma turma de creche (dois anos – período integral); duas turmas de creche (três anos – período parcial); seis turmas de Educação Infantil (4 e 5 anos – período parcial) e duas turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental (6 anos – período parcial).

As crianças, em sua maioria, moram nas redondezas da escola, nos bairros vizinhos. São filhas e filhos de trabalhadoras domésticas, comerciárias, comerciários, autônomos e empregados da construção civil, com renda familiar em torno de um salário-mínimo (Caderno de Campo, 22/11/2021).

Com base nos dados das fichas, que são preenchidas por suas mães, pais e/ou responsáveis no ato da matrícula, pode-se perceber que o perfil racial das crianças é de maioria negra e do sexo feminino. Na ficha de matrícula não há identificação dos dados raciais, conforme orienta o Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE), apenas uma linha para que a família escreva o pertencimento racial de suas crianças, que foram sistematizados por mim e apresentados no gráfico abaixo:

**Gráfico 7** –Dados cor/sexo das crianças da Escola Comunitária Luiza Mahin, 2021.



Fonte: Elaborado pela autora.

É importante destacar que os dados referentes à raça/cor são coletados pela escola antes mesmo de ser obrigatório pelo Ministério da Educação (MEC), através do Censo Escolar, em 2005. A secretária que cuida da parte documental da escola nos diz como se dá este procedimento:

A gente sempre colocou na ficha de matrícula o quesito raça/cor e nunca direcionamos as famílias no preenchimento, para saber se as crianças são negras ou brancas. Aqui a gente deixa um campo com uma linha e pergunta qual a raça das crianças, o que a família disser a gente escreve. Tem tempos que aparecem famílias negras e crianças negras, sabe, você tá vendo a cor delas, mas a família diz que é branca, a gente escreve branca, entende? Isso também ajuda a gente a pensar nas coisas da escola, soa como um alerta – precisamos trabalhar com a questão da identidade, identidade negra, né? Com essa família e criança. A gente não julga. Apenas escreve. (Conversa Informal com a secretária da escola, 23/11/2021)

Pelo relato e a forma como os dados são coletados na escola, fica mais uma vez evidente que as questões étnico-raciais e a identidade das crianças e suas famílias são pontos-chave para uma educação antirracista e de valorização da cultura afro-brasileira e africana, se inserindo numa lógica decolonial em que:

[...] um projeto de educação que se queira emancipador, deve estabelecer um amplo e profundo diálogo com os saberes historicamente silenciados, provenientes das experiências dos povos subalternizados pelos processos de colonização na América Latina, sobretudo dos povos indígenas, originários dessas terras e dos povos escravizados vindos de África. (Pedro Abib, 2019, p. 11)

Este cenário apresentado na coleta de dados sobre o quesito raça/cor das crianças da escola não se configura como uma regra no sistema educacional brasileiro, já que se dá justamente no sentido contrário, configurando como exceção. As estatísticas do quesito raça/cor na área da Educação Infantil e do Ensino Fundamental são alvos de discussões e inclusive de controvérsias.

Fúlvia Rosemberg (2006), em seu artigo *Estatísticas Educacionais Cor/Raça na Educação Infantil no Ensino Fundamental: um balanço publicado em 2006*, nos chama atenção sobre os equívocos na geração desses dados. Na minha dissertação de Mestrado (Marta Santos, 2008) aponto as fragilidades desses dados na Educação Infantil, uma vez que eles têm como característica a heteroidentificação e que algumas

vezes não é nem informada pelas famílias das crianças e sim pela gestora ou gestor da escola, ou uma técnica ou técnico responsável pela matrícula, que acaba por inviabilizar a coleta dos dados e o resultado. Muitas vezes esse dado é registrado como *não informado* sem nem sequer ter sido perguntado à família da criança seu pertencimento racial. Esta atitude é uma das características do *mito da democracia racial*, ainda atual em nossa sociedade, que ajuda a invisibilizar o racismo que se perpetua nas mais diferentes formas de colonialidade.

Esse mesmo cenário controverso na coleta dos dados sobre o quesito raça/cor das crianças da Educação Infantil vai se repetir na classificação das e dos profissionais de educação. O IBGE contabiliza apenas perfil racial das professoras e professores da Educação Básica, deixando de lado outros profissionais que atuam na escola. A falta desses dados fragiliza a valorização dessas e desses profissionais, seja em relação às questões salariais, como também em formações inicial e continuada.

A partir das fichas funcionais das e dos profissionais da escola podemos traçar o perfil racial das adultas e dos adultos que convivem com as crianças na escola. Esses dados estão sistematizados no quadro abaixo:

**Quadro 4** – Perfil racial das e dos profissionais da Escola

QUANTIDADE	FUNÇÃO	SEXO	RAÇA/COR
10	Professoras	Feminino	Negra
01	Professor	Masculino	Branca
02	Coordenadoras Pedagógicas	Feminino	Negra
01	Diretora	Feminino	Negra
01	Bibliotecária	Feminino	Negra
02	Coordenadoras Administrativa Financeira	Feminino	Negra
01	Secretário Escolar	Masculino	Negra
01	Secretária Escolar	Feminino	Negra
02	Porteiros	Masculino	Negra
05	Auxiliares de Classe	Feminino	Negra
03	Agentes de Serviços Gerais	Feminino	Negra
01	Assistente de Aluno	Feminino	Negra
01	Assistente de Aluno	Masculino	Negra
02	Merendeiras	Feminino	Negra
02	Auxiliares de Cozinha	Feminino	Negra

Fonte: Elaborado pela autora. Ano: 2021

Como pode ser observado no quadro acima, as adultas e os adultos que convivem com as crianças na escola são mulheres negras, reverberando a presença majoritária dessas mulheres na Educação Básica, não apenas como professoras.

Evoco aqui um provérbio africano que diz *Wabuta mbâwu ândi kayetila*: “[...] é preciso toda a comunidade/aldeia para educar uma criança” (Tiganá Santos, 2019) para enfatizarmos a importância de outros profissionais da educação que habitam a escola, para além das professoras e professores, como participantes desse processo educativo.

O excerto abaixo apresenta como as adultas e os adultos da Escola Comunitária Luiza Mahin estão empenhados e sentem-se corresponsáveis pela educação do coletivo de crianças da instituição:

Durante o lanche no refeitório Emili e Luna estavam conversando sobre o lanche, dizendo que não queriam. Naquele dia a merenda era café com leite, pão com ovo e batata doce. Solange, a merendeira da escola se aproxima das meninas e diz: “*Que foi? Não querem comer?*” As meninas respondem em coro: “*Não!*”. “*Por quê?*” indaga a profissional. “*A gente queria sopa*” – diz Emili. Pacientemente, Solange se senta na mesa junto das meninas e conta-lhes uma história sobre meninas e sopas. Não consigo ouvir bem o que dizia a história (o uso das máscaras dificulta a escuta). Como as meninas estavam bem envolvidas na narrativa atentei-me apenas a observar. Após a história, as meninas tomam o lanche e sorriem para Cândida (Caderno de Campo, 06/12/2021)

A ação da merendeira da escola pode ser descrita como uma pedagogia engajada, como nos propõe bell hooks (2017), que nos evoca a todo momento a “[...] acionar constantemente a criatividade e o envolvimento dos sujeitos em contextos fora da experiência de aula” (p. 270). Destaco, ainda, que as culturas infantis são construídas nas relações com as adultas e os adultos com os quais as crianças convivem e isso envolve todas e todos os profissionais de educação presentes neste contexto, não apenas as professoras dos seus respectivos grupos.

Não saberei qual história Solange contou para as meninas naquele momento. O que de fato ficou registrado para mim foi a cena de uma mulher negra contando histórias para meninas negras. Histórias de afetos e alegrias. Era possível observar “o sorriso no rosto das meninas” (Áudios e Notas de Campo, 06/12/2021) e a ternura na voz de Solange. Fico na dúvida se, o que convenceu as meninas a lancharem foi a história ou o acolhimento de Solange às suas demandas, ou as duas coisas ao mesmo tempo. Contar e ouvir histórias são elementos das culturas infantis em uma relação intensa com a cultura da adulta e do adulto. Por meio da contação de histórias as crianças vivenciam aspectos da cultura de sua comunidade e as (re)criam e

(re)interpretam em um movimento circular de infinitude. A próxima seção desta tese tem a intenção de apresentar detidamente como se dá esse movimento, entrando nos *mundos* das meninas negras (se isso for possível sendo uma adulta), para junto com elas compreender suas culturas.

5. "Elas inventam é coisa!"



Culturas infantis das meninas negras pequenas



Hoje, quando cheguei na escola, como de costume, fui recebida no portão com o grande sorriso de bom dia de Lourdinha. Mesmo sua boca estando coberta pela máscara, seus olhos, sobrancelhas, testa e o pouco mais que poderia ver de seu rosto se iluminava num grande sorriso. Esse sorriso era uma extensão da gargalhada que ela havia dado há pouco junto com outra adulta da instituição. O sorriso me contagiou e logo também sorri como uma resposta ao bom dia. Com essa troca de sorrisos, Lourdinha completa a cena e me diz: “*A gente estava aqui se divertindo com as coisas que as crianças fazem*” e em tom assertivo complementa: “*Elas inventam é coisa!*”. Eu acenei com a cabeça concordando com ela e segui para a sala Chica da Silva com aquela frase reverberando em mim: “*Elas inventam é coisa*”. O percurso do portão de entrada para a sala leva em média dois minutos, nesse tempo mínimo minha cabeça revolve muitas indagações: ao que ela estaria se referindo ao dizer “*as coisas*”? O quê e quais coisas as crianças teriam inventado? Como elas teriam inventado? O que significa para as crianças esses inventos? Minhas indagações foram interrompidas com um grito abafado pela máscara que vinha da porta do banheiro e se dirigia a mim: “*Gente, Marta chegou!*”. Fui pega pela mão por Ariel, que me conduziu nesse dia para a sala. (Caderno de campo 05/10/2021)

A cena anterior evidencia que as adultas daquela escola, pelo menos as envolvidas no episódio, tinham a certeza de que as crianças são construtoras de *coisas* e parecem validar essa construção ao se divertirem com elas. Essa evidência de que as crianças constroem *coisas* não as coloca como um ser estranho na nossa sociedade, um ser à parte. Muito pelo contrário, pois realça o caráter social que as crianças desempenham na vida sociocultural de um contexto específico.

Inventar e fazer *coisas* dá às crianças a condição de atores e atrizes sociais, carregados de novidades inerentes ao seu pertencimento geracional, ao qual dão continuidade e fazem renascer outros mundos. As *fazedoras de coisas* as fazem com leveza e a alegria da renovação (Sarmiento, 2004); e com sentido de que tudo de novo é possível, mesmo em tempos pandêmicos, quando a tristeza imperava sobre nós.

As gargalhadas das adultas sobre os fazeres das crianças é o testemunho de suas agências e de sua habitação entrelugares, como nos diz Manuel Sarmiento (2004), utilizando-se do conceito de Bhabha (1998), ao afirmar que o “[...] entre-lugar é o espaço intersticial entre dois mundos, o que é consignado pelos adultos e o que é reinventado nos modos de vida das crianças – e entre dois tempos o passado e o futuro” (Manuel Sarmiento, 2004, p. 10).

Vale destacar que, mesmo sendo reconhecidas como *inventoras de coisas*, muitas vezes essas coisas que as crianças criam não ganham a importância e a

atenção devida, sendo vistas como algo menor, sendo *coisas de crianças*, como costumam dizer de forma pejorativa. Dito de outro jeito, com o aporte de Manuel Sarmiento (2004), até reconhecemos que as crianças *criam coisas*, mas o:

[...] debate não se centra no fato, reconhecido, das crianças produzirem significações autônomas, mas saber se essas significações se estruturam e consolidam em sistemas simbólicos relativamente padronizados, ainda que dinâmicos e heterogêneos, isto é, em culturas. (Manuel Sarmiento, 2004, p. 21)

Neste sentido, esta seção pretende apresentar e discutir as (re)criações e (re)invenções das meninas negras pequenas a partir de suas interações entre pares, adultas e adultos, ou seja, suas culturas infantis. Interações essas que pude testemunhar como comuns e rotineiras àquele grupo de meninas. Inicialmente apresento uma breve discussão sobre cultura, uma vez que ao tratar dessa temática é inevitável não recorrermos a este conceito, já que considero que elas estão entrelaçadas num contexto amplo de produção cultural. Em seguida, abordo como tenho entendido e manejado o conceito de culturas infantis em diálogo com seus eixos (Manuel Sarmiento, 2004) e com os conceitos de culturas de pares e reprodução interpretativa (William Corsaro, 2011) a fim de compreendermos e visualizarmos as produções culturais das meninas negras pequenas que encontrei durante a feitura desta pesquisa.

## 5.1 CULTURAS E CULTURAS INFANTIS: DIÁLOGOS ENTRECUZADOS

Pensarmos em definir o que é cultura já se configura como um perigo epistêmico, uma vez que o termo é polissêmico, mostrando-se como uma elaboração interdisciplinar a partir dos estudos antropológicos. Entretanto, é possível tecer algumas considerações a respeito do termo no campo das Ciências Sociais a fim de evidenciar como este conceito pode ser manejado para desqualificar as culturas de populações ditas subalternizadas, como no caso das crianças, mas, ao mesmo tempo, pode ser usado para potencializar a existência dessas culturas tidas como subalternas e reafirmar a humanização dessas populações.

Muniz Sodré (2005, p. 07) assegura que o termo cultura se assenta na modernidade e traz em sua ideia primária “[...] os processos universalistas cristãos de

estabelecimento de verdade, a emersão histórica da subjetividade privada como suporte dos discursos verdadeiros, as luzes da racionalização, as regras morais de conduta”. Diante dessa afirmação podemos perceber que o termo *cultura*, lastreado por ideia moderna, ganha força nos discursos eurocêntricos em relação aos povos não europeus, o que vai legitimar *uma verdade* sobre esses povos, produzida discursivamente pela cultura. Essa invenção retroalimenta as colonialidades do ser, saber, poder e do gênero e determina as relações sociais baseadas no poder e dominação europeia sobre todos os outros povos, incluindo-se aí as crianças, justificando o racismo, o sexismo e o adultocentrismo.<sup>61</sup>

Ao manejar a palavra cultura, imbuída pela *verdade etnocêntrica*, Muniz Sodré (2005, p. 7) nos explica o que é *semicídio*. Para o autor, o termo pode ser entendido como o genocídio cultural cometido pela colonização sobre os povos africanos e ameríndios. Embora o autor não tenha se dedicado aos estudos das infâncias e das crianças, tomo emprestado o conceito de *semicídio* para enfatizar a invisibilização das produções culturais das crianças, ampliando o debate sobre as colonialidades e as infâncias negras.

Se por um lado as colonialidades colaboraram na tentativa de apagamento das crianças negras e indígenas; uso a palavra tentativa para afirmar que as crianças sempre estiveram e estão na teia social, embora não tenham ganhado a devida atenção nos estudos sobre cultura. Por outro lado, o *semicídio* reforça a sua desumanização, uma vez que não as reconhece como produtoras de cultura e, por conseguinte, menos gente, menos humana. Embora o campo da Sociologia da Infância defenda que as crianças são atores e atrizes sociais e, portanto, produtoras de culturas, para as crianças negras esse status ainda é duvidoso.<sup>62</sup>

Em diálogo com Muniz Sodré, é perceptível que a cultura e o uso de seu conceito são produzidos e localizados em tempos e lugares distintos e ganham variações ao longo da história. Alguns desses conceitos foram superados e/ou ampliados, como é o caso de se relacionar cultura apenas como cultivo, numa perspectiva biológica, como por exemplo o *cultivo ao corpo*. Entretanto, dois sentidos sobre cultura ainda estão presentes nos debates teóricos, sociais e políticos, mesmo que de forma diferente dos que originaram na modernidade e, por que não dizer,

---

<sup>61</sup>Como destacado na seção três desta investigação.

<sup>62</sup>Uma discussão mais aprofundada sobre o debate sobre as crianças negras e a Sociologia da Infância pode ser acessada na seção três deste trabalho.

camuflados. Um desses sentidos evidencia que em determinadas sociedades algumas pessoas possuem cultura e outras não; e o outro evidencia que certas sociedades possuem cultura, enquanto outras não. (Sidney Mintz, 2009).

Em relação ao primeiro sentido, o que diferencia uma pessoa culta daquela que não tem cultura estaria relacionado ao discurso do que se é certo ou errado, ou do que é apropriado ou não. Cultura, nesta visão, “[...] seria um conjunto formado por nascimento, posição social, educação e criação, que se traduziria em ideias e comportamentos; seria, portanto, também uma questão de privilégios.” Sidney Mintz (2009) acrescentaria aí as dimensões identitárias de geração, raça, gênero e sexualidades. Ou seja, as e os sujeitos que se afastam destes padrões eurocentrados estariam incluídos na categoria dos *sem cultura*. Sobre o segundo sentido, a sociedade que possui cultura estaria relacionada a certas peculiaridades da história grupal, ou seja, “[...] sua gênese poderia ser atribuída ao gênio de seus portadores, a alguns heróis míticos, a uma divindade benigna, ou o que seja – mas apenas algumas sociedades teriam a sorte de possuí-la”. (Sidney Mintz, 2009, p. 224).

Observemos que ambos os sentidos recaem sobre as crianças negras de forma contundente, uma vez que este grupo etário pertence ao grupo social de pessoas negras, aquelas que, pela lógica do semiocídio, seriam as e os sujeitos sem cultura dentro do grupo humano e pertencentes a uma sociedade sem cultura dentro desta mesma lógica, uma vez que são oriundas de uma sociedade formada por povos africanos em diáspora.

As discussões sobre cultura foram forjadas nas disputas e nos conflitos no âmbito das relações de poder e dominação. Com o advento da decolonialidade abalando as grandes narrativas positivistas sobre o mundo social, o mundo físico, a certeza e a verdade filosófica, a cultura deslocou-se do império da unidade moderna e “[...] descortinou-se o evangelho (boa nova) da diversidade” (Eduardo Oliveira, p. 03). Em outras palavras, não há cultura mais ou cultura menos; há culturas no plural numa possibilidade de singularidade; há culturas diferentes.

Neste sentido, e corroborando com Míghian Nunes (2017), esta tese se assenta no conceito de cultura que a compreende como produção humana, ou seja, toda pessoa produz cultura, independente de raça, gênero, geração, sexualidades, territorialidades e está presente em todas as sociedades, sem distinção e/ou hierarquização. “Essa produção humana não engloba apenas as produções materiais, mas também os sentidos e as experiências, partilhadas nos grupos sociais” (Míghian

Danae, 2017, p. 180). Com este entendimento, toda e qualquer criança estaria incluída como pessoa produtora de cultura, reafirmando as existências das culturas infantis.

Esta constatação de que toda criança produz cultura é reconhecida discretamente pelos estudos antropológicos, que se dedicam a entender os fenômenos sociais em seus contextos. Lawrence A. Hirschfeld (2016) em seu texto *Porque os antropólogos não gostam de crianças*, vai apresentar três motivos para justificar a marginalização das crianças nesses estudos. O primeiro refere-se à comparação do pensamento da criança branca ocidental ao pensamento *primitivo* evocado pelos estudos da etnologia. O segundo esteve relacionado ao fato de as crianças estarem associadas às mulheres e à vida privada e, a partir disso, resultou-se na exclusão sistemática das crianças sob um olhar antropológico. O terceiro motivo seria a compreensão da criança como um adulto-em-construção, o que vai traduzir as crianças como “[...] seres culturalmente incompetentes, apenas um apêndice da sociedade adulta” (Lawrence A. Hirschfeld, 2016, p. 178). Vemos neste último argumento o adultocentrismo permeando os estudos antropológicos.

O autor ainda problematiza que, mesmo havendo avanço nos estudos da velha escola antropológica, como, por exemplo, os estudos sobre as populações *nativas* e sobre a virada feminista na antropologia, as antropólogas e os antropólogos não abandonaram as categorias como raça, gênero e classe no ensino contemporâneo da disciplina, como assim fizeram com as crianças e suas infâncias. Se tomarmos como referências as crianças indígenas e as crianças negras brasileiras, esta falta de atenção ainda se intensifica.

Em relação às crianças indígenas, Angela Nunes (2002), no seu artigo fruto de sua dissertação de mestrado, *O lugar da criança nos textos sobre sociedades indígenas brasileiras*, destaca que, mesmo com o avanço dos estudos no contexto da Etnologia Indígena Brasileira, não se criou um espaço para a criança e a infância indígena e que estas ainda ocupam um lugar secundário nos estudos antropológicos. A autora deixa evidente que “[...] estudar uma sociedade sem estudar as crianças dessa sociedade resulta num estudo incompleto” (Angela Nunes (2002, p. 275). Uma das causas dessa ausência, levantada pela autora, estaria ligada à perspectiva eurocêntrica das pesquisas que envolvem as populações indígenas. Acrescentaria ainda como fatores de ausência a invisibilidade do racismo na sociedade brasileira perpetuado pelo mito da democracia racial e a propagação da universalização das

crianças e infâncias tendo como referência a criança branca europeia. Fato semelhante ocorre com as infâncias e crianças negras, como já destacamos.

A ideia de que as crianças produzem culturas ainda pode parecer estranha a pesquisadoras, pesquisadores, professoras e professores. Na ocasião da apresentação da pesquisa na escola essa desconfiança foi percebida durante a conversa que tive com a diretora Luciene:

- Sua pesquisa é como a gente trabalha a mulher negra, o racismo com as crianças, né?
- Não, estou aqui para ver as meninas pequenas, como elas vivem aqui na escola, como produzem cultura – respondi.
- Só ver as crianças? Que cultura? Achei que ia ver as professoras dando aula sobre identidade. (Notas de campo, 11/05/2021)

Mesmo a escola tendo como referência pedagógica a cultura afro-brasileira e africana, o que nos faz compreender que naquele espaço educativo exista um entendimento da multiplicidade de culturas, ainda há um estranhamento de que as crianças negras que vivem suas infâncias naquele território sejam capazes de produzir cultura sendo marcadas pelas questões raciais e de gênero. A partir da discussão sobre corpo negro e cultura negra, traçada na seção seguinte da tese, será possível perceber de modo mais intenso como esta relação se dá junto às meninas negras pequenas que participaram desta pesquisa.

Para as estudiosas e os estudiosos da Sociologia da Infância, a constatação de que as crianças são produtoras de culturas é a possibilidade da inserção e participação das sujeitas no contexto social. Olhar as crianças e suas infâncias, considerando seu pertencimento racial, de gênero, sexualidades, territorialidades e visibilizar a dimensão experiencial dessa população, muitas vezes ignorada ou mesmo secundarizada, se torna uma oportunidade para conhecer e reconhecer a realidade *concreta* das crianças. É um movimento crucial para fissurar as colonialidades e instaurar novos paradigmas relacionados às crianças e suas infâncias.

É comum vermos na literatura que se dedica aos estudos das crianças e suas infâncias uma polissemia de uso do termo/conceito *cultura infantil* para designar a produção cultural das crianças. Giovana Alonso (2021), em seu estudo dissertativo, mapeou o uso do termo/conceito nas produções brasileiras entre os anos de 1999 e 2021. A pesquisadora aponta três variações de uso do termo/conceito a suas principais referências teóricas: *cultura infantil*, *culturas da infância* e *culturas infantis*.

Em linhas gerais, a pesquisadora identificou que o uso do conceito *cultura infantil* faz referência aos estudos de Florestan Fernandes e é utilizado como categoria de análise. Quanto às pesquisadoras e pesquisadores que utilizam o conceito *culturas da infância* e seus eixos estruturantes, a referida autora nomeia Manuel Sarmiento como referencial teórico, enfatizando as investigações que elegem as crianças no “[...] interior de seus grupos, ou seja na geração infância” (Giovana Alonso, 2021, p.143).

Quanto aos trabalhos que fazem uso do conceito no plural, *culturas infantis*, a dissertação aponta os estudos de Willian Corsaro como referência, como um caminho para a construção de um olhar sobre as infâncias do ponto de vista relacional, considerando que as crianças, a partir das relações entre pares e adultas e adultos, produzem diferentes culturas. A partir desse levantamento nas produções brasileiras, Giovana Alonso (2021, p. 145) considera que o uso do conceito/termo:

[...] “cultura infantil” pode ser tanto uma categoria de análise – e que neste caso permite compreender tantas outras categorias e conceitos, tais como raça, gênero, idade, classe, agência, produção, protagonismo –, e por isso singular, como também pode ser apenas um conceito utilizado a partir de escolhas teóricas específicas. Quando utilizado no plural, tende a fugir da singularidade, da homogeneidade e das perspectivas hegemônicas, ou seja, das possíveis compreensões que tomam a infância a partir de um único ponto de vista.

A partir da complexidade do debate sobre culturas e de seu uso no que se refere às crianças e suas infâncias, esta tese se filia ao uso do conceito *culturas infantis*, compreendendo-as como os modos como as crianças, a partir das interações entre pares e adultas e adultos, irão se apropriar de uma cultura que já está posta para ela – culturas adultas, culturas institucionais – ao mesmo tempo em que produzem uma cultura singular e própria da sua infância.

Ao considerar que as crianças e suas infâncias são compreendidas no plural, as culturas produzidas por elas têm esse caráter de pluralidade, como nos aponta Clarice Cohn (2005). A autora nos chama atenção pelo cuidado que devemos ter quando afirmamos a existência das culturas infantis a fim de não incompatibilizarmos com a cultura compartilhada com elas, aquelas que não são produzidas pelas próprias crianças. Em outros termos, as crianças não são apenas conformadas pelas culturas existentes, mas também as conformam, “[...] elas (as crianças) elaboram sentidos

para o mundo e suas experiências, compartilhando plenamente de uma cultura” (Clarice Cohn, 2005, p. 35).

O intuito desta discussão é minar a ideia de que as culturas infantis não sejam autônomas em relação às culturas adultas, no entanto, essa autonomia precisa ser relativizada, “[...] digamos que elas (as crianças) têm uma relativa autonomia cultural” (Clarice Cohn, 2005, p. 35). As culturas infantis não são produzidas e vivenciadas alheias às culturas das adultas e dos adultos, pois, se assim fossem estaríamos acentuando uma cisão entre os mundos adultos e infantis, o que os tornaria incomunicáveis.

Ao inventariarmos as culturas infantis das meninas negras pequenas foi possível observar quais os sentidos que as meninas negras pequenas deram àquilo que elas estavam fazendo e experienciando nos contextos e tempos dos quais fazem parte. Foi percebido em quais aspectos as culturas infantis se entrelaçam com as culturas adultas e se retroalimentam. O importante nesta pesquisa foi destacar que as culturas infantis devem ser mais evidenciadas a partir das relações estabelecidas entre as crianças, as adultas e adultos, entre objetos, tempos e espaços, e menos nos resultados desses encontros. A provocação apresentada aqui, é para ultrapassarmos apenas os anúncios dos modos interpretativos que as crianças utilizam para (re)produzir a cultura (Willian Corsaro, 2002), dando ênfase às ações e aos sentidos que constituem as culturas produzidas por elas.

As culturas infantis das meninas negras pequenas que participaram desta investigação não se expressaram no oco social, já que foram permeadas por inúmeros atravessamentos como os da cultura adulta, dos aspectos raciais e de gênero e do espaço histórico-geográfico. Esses atravessamentos lhes proporcionaram diferentes modos de ser e viver e, conseqüentemente, modos de produzir a cultura infantil. Isso reforça a ideia percorrida nesta tese de que existem diferentes crianças, diferentes infâncias e diferentes produções infantis.

Para alargar o debate sobre o conceito de culturas infantis, recorro aos estudos de Willian Corsaro (2011). Este sociólogo utiliza a abordagem interpretativa para se debruçar sobre as culturas infantis por meio de um amplo trabalho etnográfico com crianças estadunidenses e italianas. Ao tratar das culturas infantis, sua produção refere-se sobretudo a dois conceitos: culturas de pares e reprodução interpretativa.

A expressão *pares*, para o autor, não significa duplo, duo, mas refere-se a “[...] corte ou o grupo de crianças que passam seu tempo junto quase todos os dias”



(Willian Corsaro, 2011, p. 127). Seu foco está nas culturas de pares infantis produzidas e compartilhadas cotidianamente, ou seja, naquilo que as crianças produzem localmente, que se integram e contribuem para as culturas mais amplas, de outras crianças e adultos. Corsaro (2011, p. 128) define cultura de pares infantis “[...] como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais.

À vista disso, as culturas de pares infantis se constituem nas atividades rotineiras que as crianças vivenciam e produzem nas instituições de educação infantil e que habitualmente geram amizades, conflitos, brigas e estratégias de enfrentamentos às ordens sociais adultas e institucionais e de acesso e participação nos próprios grupos de crianças.

Ao se envolverem cotidianamente em atividades rotineiras propostas pela adulta ou pelo adulto e por elas mesmas, as crianças se envolvem em (re)produção<sup>63</sup> cultural, o que Willian Corsaro (2011) denominou de reprodução interpretativa. Este conceito é cunhado em contraposição ao conceito de socialização durkheimiano, que nos remete a uma individualização e um progressivo preparo para algo futuro<sup>64</sup>, da corrente ideia de que a criança ainda é alguém que está em vias de ser.

O autor explica o uso da expressão *reprodução interpretativa* problematizando os dois termos. Ao usar a palavra reprodução, a ênfase se assenta na “[...] ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais” (Willian Corsaro, 2011, p. 31 e 32). A palavra interpretativa é eleita, pelo autor, para abranger “[...] os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade” (p. 32).

Tomo como referência os estudos de Willian Corsaro sobre culturas de pares e (re)produção interpretativa no movimento teórico de evidenciar a agência a respeito das experiências sociais e culturais das meninas negras pequenas com quem me encontrei. Por esta perspectiva, as meninas negras pequenas não são meras receptoras culturais, que assumem o papel único de aprendizes da cultura, sendo pois sujeitas ativas nas interações e nas rotinas culturais, apropriam-se criativamente da cultura ofertada e/ou imposta e a reinterpretam em partilha com adultas e adultos e entre si, o que veremos no decorrer desta seção.

---

<sup>63</sup>Grafo dessa forma por entender que as crianças produzem e reproduzem cultura em interação entre si e entre adultas e adultos.

<sup>64</sup> A esse respeito voltar à seção três deste trabalho

## 5.2 “XÔ CORONA<sup>65</sup>”: AS CULTURAS INFANTIS DAS MENINAS NEGRAS PEQUENAS E O DISTANCIAMENTO SOCIAL PROVOCADO PELA COVID-19

A fala que intitula esta seção foi ouvida por mim muitas vezes quando estava em companhia das meninas negras pequenas durante minha estada na escola. Às vezes variava a entonação, a ordem das palavras, incluíam-se outras, mas o significado parecia ser o mesmo, que seria acabar com o coronavírus: “*Vamos acabar com o vírus*”; “*Vem, corre, vamos matar o coronavírus*”; “*A gente vai matar ele*”; “*Abraça, a pandemia acabou*” (Notas do campo 16, 30/09/21, 28/10/2021 e 09/12/2021) Essas falas estavam sempre acompanhadas de diferentes estratégias, como, por exemplo, o dia em que Emili e Arthur Gabriel borrifaram álcool nas mesas, carteiras e no ar como forma de se livrarem do vírus para que pudessem brincar juntos, como podemos observar no episódio que segue:

Quando as crianças voltavam da biblioteca, duas meninas saíram correndo na frente do grupo e chegaram primeiro na sala. Enquanto eu ficava na porta esperando o restante do grupo chegar, percebi que Emili e Arthur Gabriel pegaram a vasilha de álcool líquido que estava sobre a mesa da professora e começaram borrifar em tudo na sala, inclusive jogavam para cima, e em tom de cantoria diziam “Xô, corona”. Ao presenciar a cena, perguntei para as meninas o que elas estavam fazendo e Emili logo me respondeu: “Tá vendo não? A gente tá matando o corona! Arthur Gabriel completa: “É, a gente consegue matar ele pra brincar aqui na sala”. E continuam a borrifar álcool em toda a sala até que a adulta-professora chega, pega o borrifador da mão de Emili e informa: “Álcool não é brinquedo” e convoca as meninas para se sentarem, juntamente com as outras crianças da turma. Com todo o grupo sentado, a adulta-professora diz que álcool é perigoso e que não queria mais ver as crianças pegarem a vasilha. Arthur Gabriel concorda com a adulta-professora e diz: “Por isso que ela mata o corona”. “Sim”, responde a adulta-professora e reitera: “Não quero ver mais vocês pegarem a vasilha de álcool”. Encerra o assunto e orienta as crianças a fazerem outra atividade. (Caderno de Campo 27/09/2021)

Este episódio e as diversas vezes que ouvi as meninas expressarem seus desejos de que a pandemia acabasse podem nos indicar o quanto elas estavam tentando encontrar saídas para alguns problemas que as afligiam naquele momento: brincarem juntas na sala de referência (o brincar junto só era possível ao ar livre, na quadra da escola) e acabar com o coronavírus.

---

<sup>65</sup> Fala de Laís durante a brincadeira de pega-pega na quadra (Notas de campo, 13/09/2021).

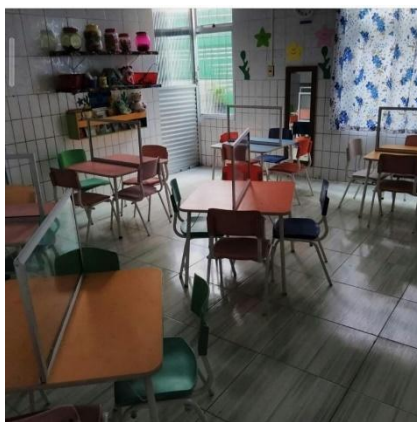
Quando a turma estava em sala, a todo tempo era solicitado para que as crianças ficassem distantes umas das outras por conta da Covid-19. Nesse espaço, a adulta-professora impunha algumas regras na tentativa de *impedir* que as meninas negras brincassem em grupo, juntas, e organizava a sala para que isto não acontecesse. Era exigido que apenas duas crianças ficassem por mesa, respeitando os limites que a barreira de acrílico impunha, conforme podemos ver nas figuras abaixo, bem como evitassem de usar o chão para brincar para que não se juntassem e assim manterem o distanciamento social.

**Figura 29** – Mesinha com Barreiras de Acrílico



Fonte: Acervo Pessoal, 2021.

**Figura 30** – Mesinhas com Barreiras de Acrílico



Fonte: Acervo Pessoal, 2021.

No retorno das aulas presenciais na rede pública, em agosto de 2021, aqui no Brasil já tínhamos iniciado o processo de vacinação e as adultas e os adultos das escolas estavam no grupo prioritário das vacinas, o que reduzia as chances de

contaminações nos espaços escolares. Entretanto, mesmo com uso de máscara e uso de álcool 70% na higienização das mãos, o distanciamento social ainda era uma indicação da Organização Mundial de Saúde (OMS) e se constituía no grande dilema das escolas: como impedir que as meninas negras ficassem juntas, mesmo com o número reduzido de crianças nas salas?

Para agravar a situação, não houve em nosso país uma política eficiente de saúde pública e orientações governamentais a respeito do retorno das aulas presenciais. Com o governo federal negacionista à época, cada Estado e cada município tentou organizar o retorno às aulas presenciais de acordo com suas condições econômicas e culturais<sup>66</sup>, o que causou insegurança, dúvidas, medo em toda a comunidade escolar, principalmente em relação ao distanciamento social entre crianças muito pequenas.

Este *suposto* dilema, surgido em função do estado pandêmico em que vivíamos, só reafirmava que as crianças sempre criaram estratégias para ficarem juntas, brincarem em grupos. Ao levantar esta problemática, as escolas só evidenciavam que o controle dos corpos infantis é uma realidade nas instituições escolares brasileiras e que as crianças escapavam dele, por isso o dilema estaria instaurado, pois a proibição das crianças ficarem juntas não surtiria efeito!

Alguns estudos apontam que o controle dos corpos infantis no cotidiano das instituições educativas é uma prática pedagógica comum e corriqueira, mesmo antes da pandemia. Podemos citar as pesquisas de Maria Carmen Silveira Barbosa (2006) e Aliandra Cristina Mesomo Lira (2008) que ao analisarem os processos de escolarização na Educação Infantil perceberam que estes baseiam-se em práticas pedagógicas controladoras e que geralmente se organizam em rotinas pedagógicas rígidas para controlar o tempo e as atividades, limitando a participação das crianças e restringindo o potencial de vida de seus corpos. As autoras destacam que o brincar, que é uma atividade essencial e formativa às crianças pequenas, muitas vezes é negligenciado ou reduzido a momentos isolados, enquanto as atividades com papel são privilegiadas dentro da sala de aula, sob a vigilância da professora e do professor.

---

<sup>66</sup>Em Salvador, apenas em janeiro de 2021, quase um ano após o fechamento das escolas, que foi sancionado o Decreto n. 33.469, de 28 de janeiro de 2021 que estabeleceu orientações sobre as atividades pedagógicas não presenciais e/ou híbridas.

A partir desses processos pedagógicos, é comum a produção de *corpos dóceis*<sup>67</sup> (Michel Foucault, 2004) em que as crianças são moldadas e minuciosamente controladas para se adequarem às expectativas da sociedade e obedecerem às ordens dadas, deixando de lado sua vontade própria e se submetendo ao que lhes foi instruído fazer. Esse processo é estabelecido por meio da *disciplina*, que se inicia desde a forma como as crianças são orientadas a se portarem na sala de aula, até o registro dos *combinados* (regras) apresentados a elas desde o início das atividades na escola.

Diante do exposto, pude perceber que as meninas negras pequenas participantes desta pesquisa estavam sobre o julgo de ordens controladoras de seus corpos. A ideia da disciplinarização por meio das rotinas escolares que se apresentava na escola estava acentuada pelo distanciamento social empunhado pelo coronavírus e, por que não dizer, legitimado. Neste sentido, apresento nesta seção o que me pareceu comum e ordinário nas culturas de pares das meninas negras pequenas, o que pude inventariar das ações que me saltaram aos olhos, aquelas que as meninas construíram juntas e que ocorriam de modo rotineiro e contínuo e que se converteu em análise para esta tese.

Essas ações de controle parecem evidenciar regras importantes que permitiam que as meninas *escapassem* do controle das adultas e dos adultos, das rotinas institucionais e até mesmo do coronavírus, se isso fosse possível. Essas regras criam um senso de coletividade e as identificam como parte do grupo de meninas negras pequenas da sala Chica da Silva.

Recorro a Willian Corsaro (2011) para afirmar que há uma grande variedade de características de culturas de pares, entretanto, o autor identifica dois temas centrais, que se destacam. Um estaria relacionado às “[...] tentativas persistentes das crianças para obter o controle de suas vidas” (p. 155) e o outro refere-se às vezes que as crianças “[...] tentam compartilhar esse controle com as demais” (p. 155). Essas

---

<sup>67</sup>A perspectiva de corpos dóceis nos espaços educativos alinha-se às ideias trazidas por Michel Foucault em seu livro *Vigiar e Punir: nascimento da prisão* (2004). O uso do conceito visa evidenciar como algumas práticas educativas têm como objetivo *produzir* um tipo ideal de estudante, com comportamentos padronizados e aceitáveis socialmente, inviabilizando de certo modo a autonomia infantil, tornando as crianças submissas e criando um ambiente de controle e docilidade.

características podem ser percebidas nas culturas infantis produzidas pelas meninas negras.

A fim de ampliarmos e visibilizarmos as culturas produzidas pelas meninas negras pequenas dialogo com Manuel Sarmiento a partir de seu texto *As culturas da Infância nas encruzilhadas da 2ª Modernidade* (2004), o autor afirma que a principal questão que gira em torno das culturas das infâncias está na interpretação de sua autonomia relativa às adultas e aos adultos, como já nos apontou Clarice Cohn (2005). Neste texto Manuel Sarmiento nos alerta que para inventariarmos as culturas produzidas pelas crianças é necessário levarmos em considerações aspectos elementares que as caracterizam e, para isso, definiu quatro eixos estruturadores das culturas infantis: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração, os quais serviram de referência para análise das culturas infantis produzidas pelas meninas negras pequenas.

As crianças, através da observação, da ação, da partilha de saberes e de experiências com seus pares e com as adultas e adultos fincados nos espaços familiares, nos espaços escolares, na sua comunidade, vão se constituindo crianças de um grupo social e compreendendo o mundo do qual fazem parte. Essas ações se dão por meio da **interatividade**, o que se constitui como base para que as culturas infantis se assentem (Manuel Sarmiento, 2004).

Por meio da interação, as crianças socializam saberes, rituais, brincadeiras, jogos com as crianças mais novas, num movimento de continuidade de elementos culturais. Manuel Sarmiento (2004) aponta que “[...] estes comportamentos nascem das culturas infantis, já que não são comunicados diretamente pelos adultos” (p. 10). Isso explica, por exemplo, o fato de as meninas negras pequenas que participam desta pesquisa brincarem de jogos de evitação, algo comum em diferentes grupos infantis e em diferentes tempos, como podemos acompanhar nas próximas sessões desta seção.

O brincar é uma atividade social e pertence à condição humana. Ao reconhecermos a humanidade infantil podemos dizer que o brincar se constitui como uma atividade primordial das crianças, mas não exclusiva delas. Manuel Sarmiento (2004) destaca que o brincar é um assunto sério na vida das crianças, “[...] contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério” (p. 10).

O aspecto **lúdico** da brincadeira é um “[...] traço fundamental das culturas infantis” (Manuel Sarmiento, 2004, p. 10). Nos momentos de brincadeiras as crianças expressam sua cultura lúdica. Uma vez que brincam, imaginam, as crianças exprimem com maior intensidade sua autonomia, evidenciando modos específicos de significação e comunicação entre pares.

Em relação ao eixo **fantasia do real**, pode-se depreender que este está ligado aos modos como as crianças produzem sentido, significados, interpretam e interpelam o mundo de modo não literal, transpondo costumeiramente o real. Nas palavras de Manuel Sarmiento (2004, p. 26):

[...] as crianças transpõem o real imediato e o reconstruem criativamente pelo imaginário, seja importando situações e personagens fantasistas para o seu quotidiano, seja interpretando de modo fantasista os eventos e situações que ocorrem.

O autor evidencia que há uma fragilidade se considerarmos realidade e fantasia de forma dicotômica, pois é nas culturas infantis que o universo realista e da fantasia se encontram imbricados. As crianças conseguem, de modo habilidoso, justapor o real e a fantasia, tornando essa imbricação um instrumento de uso diário para o confronto da vida, um apoio imprescindível para a resolução de diferentes problemas existenciais.

O modo de relacionar o real e a fantasia imbricadamente não é exclusivo das crianças, pois há um modo adulto de relacionar o real à fantasia ao nos interrogarmos que “[...] se toda interpretação não é sempre projeção do imaginário e se o ‘real’ não é, afinal, o efeito da segmentação, transposição e re-criação feita no acto de interpretação de acontecimentos e situações” (Manuel Sarmiento, 2004, p. 11). Este questionamento apresentado pelo referido autor robustece a ideia da humanização das crianças e sua competência social.

O eixo da **reiteração** é proposto, pelo mesmo autor, como o “tempo da criança”, ou seja, a forma como as crianças gestam o tempo, já que para elas o tempo não se dá de maneira cronológica e linear, como nós adultas e adultos o marcamos na modernidade. Sarmiento (2004) destaca que para as crianças o tempo é “[...] recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido” (p. 11-12). O tempo, para as crianças, é uma condição da experiência.

Ao brincar, as crianças repetem fatos experienciados de forma a organizar qualitativamente e quantitativamente o tempo, e é na reiteração que se realiza uma temporalidade de experimentação do mundo. A recursividade no tempo da criança é percebida nas infinitas vezes que uma brincadeira pode ser experimentada e reiniciada e quando as crianças costumemente pedem para repetirmos uma contação de história, por exemplo, usando a expressão costumeira *de novo*.

Durante minha estada no campo da pesquisa a reiteração esteve presente nas ações das meninas negras pequenas. A brincadeira de festa de aniversário, que será melhor detalhada na próxima seção, é um exemplo de como o tempo recursivo que envolveu a situação experienciada afina competências infantis e perpetua elementos das culturas infantis.

Dos quatros eixos das culturas das infâncias destacados por Manuel Sarmiento, trago para esta tese o que se refere à interatividade, em diálogo com os temas centrais das culturas de pares evidenciados por Willian Corsaro. Enfatizo que a interatividade é a base sob a qual as culturas infantis se assentam para existir. Neste sentido, é a partir da interação das meninas negras pequenas com seus pares e adultas e adultos que podemos visualizar as criações coletivas deste grupo, ou seja, podemos perceber suas culturas infantis.

Vale salientar que nos episódios eleitos para este texto é possível perceber a presença dos outros eixos estruturantes das culturas das infâncias, uma vez que eles não se dão individualmente nas ações das meninas negras pequenas, estando intrinsecamente interligados. O esforço aqui foi de evidenciar o que me pareceu mais significativo para as meninas, o que estava evidente e com mais força nas interações cotidianas entre elas e entre as adultas e os adultos, reverberando as dimensões constitutivas das infâncias negras daquele contexto.

### **5.2.1 “*Vem pra baixo da mesa*”: a transgressão como um princípio das infâncias**

Diariamente as crianças eram conduzidas para alguma atividade que tinha como indicativo que precisariam ficar sentadas nas cadeiras com o apoio das mesas. As atividades variavam desde as que tinham o papel como apoio até o uso de massinha de modelar, brincadeiras de jogos de encaixes ou manuseio de revistas e



livros. Estas atividades oferecidas pela adulta-professora<sup>68</sup> vinham sempre acompanhadas de regras: só poderiam sentar-se à mesa duas crianças e que não poderiam trocar os objetos, nem os pôr na boca. Essas restrições eram justificadas pelo momento pandêmico que estávamos vivenciando.

A adulta-professora também aproveitava o momento em que o grupo estava sentado à mesa para organizar algumas demandas do dia, como preencher agendas e colocar folhas de tarefas nos classificadores. A adulta-professora realizava estas tarefas sentada na mesa destinada a ela, que ficava localizada num extremo da sala. Este preâmbulo nos ajuda a compreender os episódios que seguem e convido as leitoras e os leitores a imaginá-los como cenas do cotidiano da Escola Comunitária Luiza Mahin que foram registrados em tempos diferentes. Os selecionei para contá-los pois os compreendi como produções culturais das meninas negras pequenas.

### **Episódio 1: *Jogar-trocar***

Lais e Bianquinha estão sentadas juntas em uma mesa. Neste dia a adulta-professora tinha distribuído lápis de cera e pedido para as crianças fazerem um desenho. Lais e Bianquinha interagem com os lápis que receberam, trocando-os entre elas por cima da divisão de acrílico.

*“Eu quero o azul”* – diz Lais.

*“Toma”* – completa Bianquinha, passando a mão por cima da barreira de acrílico.

O lápis cai na mesa, as meninas caem na gargalhada e iniciam uma brincadeira de *jogar-trocar* os lápis por cima da barreira de acrílico. Uma solicita o lápis da cor desejada e a outra arrasta-o por cima da película fazendo-o cair sobre a mesa. As meninas ficam por alguns minutos nesse jogo de *jogar-trocar* até que a adulta-professora ergue a cabeça lá da extremidade da sala e percebe que as meninas estão trocando os lápis e as repreende. Bianquinha diz para a adulta-professora:

*“Mas eu quero o azul, aqui não tem”* - apontando para um montinho de lápis de cera que estava sobre sua parte da mesa.

A adulta-professora verifica que não tem o azul e diz para pintar de outra cor. Bianquinha insiste dizendo: *“Eu quero o azul pra pintar a praia”*.

A adulta-professora se levanta, pega um lápis azul da cesta coletiva de lápis e entrega para a menina afirmando que não pode trocar objetos. Quando a adulta-professora se afasta da dupla de meninas e

---

<sup>68</sup>Embora considere a figura da adulta-professora como central na ordem institucional adulta nos espaços de Educação Infantil, sua relevância neste estudo é periférica e relativamente indireta. Não pretendo me deter em suas competências pedagógicas, nem nas suas concepções sobre crianças e infâncias. O que interessa considerar aqui são as ações sociais organizadas e protagonizadas pelas crianças, em especial as meninas negras pequenas frente às ordens institucionais adultas a que estão submetidas.

volta à sua mesa, as meninas continuam a brincadeira de *jogar-trocar* que agora ganha outro contorno. Elas trocam os lápis por debaixo da mesa e se desafiam a estender o braço o máximo que podem para que as mãos se toquem e elas troquem os lápis. As meninas ficam por alguns minutos brincando de “trocar” os lápis por debaixo da mesa e se alegram com a conquista de conseguirem tamanha façanha. Gritam baixinho uma para outra “consegui” a cada vez que trocam os lápis. Parece que as meninas se interessam mais pela dinâmica do *jogar-trocar* o lápis, do que pela ação de desenhar proposta pela adulta-professora. A adulta-professora interrompe a brincadeira recolhendo os lápis, o papel e entregando os classificadores para que a turma coloque na mochila. (Notas e Caderno de campo, 30/09/2021)

### **Episódio 2: *Vem pra baixo da mesa***

As crianças estavam sentadas à mesa em dupla, com massinhas de modelar e alguns brinquedos de encaixe. Luna e Júlia brincam de fazer marcas na massinha com os brinquedos. Constroem bolinhas, amassam sobre a mesa e utilizam os brinquedos de encaixe para deixarem marcas na circunferência. Emili e Merliah, que estavam na mesa ao lado, também iniciaram a mesma brincadeira e em alguns instantes a dupla brincante virou quarteto em mesas separadas. As meninas deixam as marcas sobre a massinha e mostram uma para outras o resultado: “*Olha o meu*” – diz Luna. “*Olha o meu*” - diz Merliah. “*O meu, ó!* - continua Emili, que pega a massinha e tenta mostrar para as outras meninas que estavam na outra mesa. Neste movimento a sua *criação* de massinha acaba desmanchando e ela não consegue compartilhar o que tinha feito e diz baixinho pra Merliah: “*Vem pra debaixo da mesa*”. As quatro meninas se deslocam para debaixo da mesa (cada dupla embaixo da sua mesa) e continuam a brincadeira de massinha. A adulta-professora ergue os olhos de longe e pergunta: “*O que estão fazendo debaixo da mesa?*” Emili responde: “*A massinha caiu*” e as quatro meninas voltam a sentar nas cadeiras dando risadas. No mesmo instante Júlia e Luna jogam a massinha debaixo da mesa e tornam a se encontrar para brincar, agora todas juntas debaixo de uma única mesa.

A cena de jogar a massinha debaixo da mesa, de se juntarem e a adulta-professora perguntar o que estava acontecendo se repete por algumas vezes, variando entre quem joga a massinha e quem fala em tom mais alto “a massinha caiu” parecendo querer avisar à adulta-professora sobre ir para debaixo da mesa.

A ação de repetição de jogar a massinha debaixo da mesa e se juntarem para brincar me parece ter ficado mais elaborada. As meninas acionam outras estratégias para se juntarem debaixo da mesa e tentarem permanecerem ali por mais tempo na brincadeira de massinha. Percebo que Júlia por vezes coloca a cabeça para fora da mesa para ver se a adulta-professora está vendo ou não e fala baixinho para as outras: “*Ela não vem não*”. As meninas dão risadinhas baixinho, com a mão sobre as máscaras e continuam a brincarem ali, juntas até que Bianquinha, que estava em outra mesa, fala: “*Eu quero?!*”. Emili retruca dizendo: “*Sai, você não é amiga!*” Bianquinha grita: “*Professora, tá tudo junto debaixo da mesa!*” As meninas se levantam e voltam para as cadeiras e Júlia completa: “*Né nada!*” A adulta-professora levanta a cabeça, olha para as meninas que estão se sentando, não diz nada e continua organizando as agendas.

Novamente Emili joga a massinha no chão e diz em voz alta “A *massinha caiu*”, as meninas prontamente se juntam embaixo da mesa para brincar. Júlia novamente fica de *guarda*. A brincadeira é interrompida com o som do alto-falante informando sobre a hora da saída. (Notas e caderno de campo, 07/10/2021)

Como mencionado anteriormente, os momentos de *atividades sobre a mesa* se configuram como uma rotinização da vida cotidiana no espaço da escola que é experienciado pelas meninas negras pequenas de forma ritualizada e que visa garantir uma certa ordem social – não *ficar* junto na sala de referência. O momento da *atividade sobre a mesa* é constituído por condutas individuais, coletivas e de forma codificada tendo como suporte materiais como a massinha, o papel, o lápis de cera, os brinquedos de encaixe, dentre outros, e os suportes corporais como permanecer sentadas na cadeira e em dupla. Estas condutas são orientadas pela adulta-professoras e apresentam um caráter repetitivo.

Essa rotina cotidiana, com base em Manuela Ferreira (2002, 2004) se constitui como uma ordem institucional adulta, ou seja, é uma ordem localizada sócio-historicamente – período do distanciamento social, tendo a adulta-professora como peça-chave para que essa ordem funcione por meio de arranjos especiais e temporais. É perceptível nas duas cenas que há um lugar e um tempo determinado eleito pela adulta-professora para que a *atividade sobre a mesa* aconteça. O lugar e o tempo estão regidos de forma arbitrária aos desejos e às necessidades das meninas negras pequenas daquele grupo, ou seja, o tempo recursivo no qual as meninas negras pequenas experienciam a ação de ficar sobre a mesa e em dupla não é levado em consideração.

A rotina cotidiana tende a banalizar a ação pedagógica da adulta-professora de tal modo que ela não questiona o caráter socializador da atividade nem tão pouco seu sentido, muito menos o tempo que é gestado pelas meninas na realização da atividade. Logo, essa ação cotidiana evidencia o poder da autoridade que a institui – adulta-professora – legitimando seu poder sobre os instituídos – as crianças –, mas, por outro lado, também serve para testemunharmos as ações das meninas negras pequenas frente a estas ordens institucionais adultas.

Nos dois episódios descritos é possível observarmos como as meninas negras pequenas de uma certa forma compactuam e aderem à ordem institucional adulta estabelecida, ou seja, por meio dos ajustamentos primários (Erving Goffman, 1961)

permanecem sentadas em duplas na cadeiras de acordo com as orientações da adulta-professora. Desse modo, elas tendem a cooperar com a atividade exigida, se constituindo como um grupo que se integra e mantém a instabilidade da instituição, se constituindo como membro dessa instituição: grupo de crianças.

Por outro lado, em ambos os episódios é perceptível que as meninas negras pequenas criam estratégias, ajustamentos secundários (Erving Goffman, 1961) para escapar da ordem institucional-adulta a fim de garantir que seus desejos – brincarem juntas trocando os lápis de cera ou se aninhando debaixo das mesas – sejam contemplados. De forma ampla, os ajustamentos secundários são as maneiras que as meninas negras pequenas encontram para transgredir o imposto pela adulta-professora e pela própria instituição de Educação Infantil.

No episódio *Vem pra baixo da mesa* as justificativas que as meninas negras pequenas dão para confrontar a ordem institucionalizada que as proíbe de ficarem juntas na sala de referência são evidências de que lançam mão de práticas com o objetivo de conseguir coisas interditas, proibidas. Inicialmente, recorrem ao suporte corporal, jogando a massinha no chão e indo para debaixo da mesa para pegar. Em outros momentos, recorrem ao suporte verbal falando em tom mais alto com a intenção de antecipar à adulta-professora a informação de que estão no chão agrupadas, apenas pegando a massinha que *caiu*.

No episódio *Jogar-trocar* a estratégia utilizada também foi a linguagem corporal quando Lais e Bianquinha escondem as mãos debaixo da mesa para trocarem os lápis de cera. A linguagem verbal também foi utilizada pelas meninas negras pequenas como ajustamento secundário: Bianquinha informa à adulta-professora que não tem a cor azul no conjunto de lápis em sua parte da mesa – embora ela tenha trocado o lápis azul com Lais no início da brincadeira – e que só pode pintar com essa cor, afinal, vai pintar a praia que, no senso comum, é colorida de azul.

Os episódios trazidos para este texto colocam uma lente nos conhecimentos que as meninas negras pequenas trazem ao negociarem com a ordem adulta estabelecida para se manter juntas, em interação. Com um olhar e uma escuta atentos, percebe-se que Júlia utiliza-se do suporte corporal ao deslocar a cabeça para fora de debaixo da mesa, demonstrando que compreende a ordem institucional adulta, entretanto, a desafia, criando uma realidade alternativa à ordem institucional adulta, o que Manuela Ferreira (2004) vai denominar ordem social emergente. A partir dessas ações é perceptível os agenciamentos das meninas negras pequenas em contraponto às

discussões que as consideram como atores passivos nas relações sociais estabelecidas no mundo dos adultos. Ao contrário,

[...] o reconstruem e ressignificam através de múltiplas complexas interações com os pares, permite mostrá-las não só como *autoras* de suas próprias infâncias, mas também como *atores sociais* com interesses e modos de pensar, agir e sentir específicos e comuns, capazes de gerar relações e conteúdo de relação, sentido de segurança e de comunidade que estão na sua gênese como grupo social. (Manuela Ferreira, 2004, p. 58)

Vale destacar que em ambos os episódios é perceptível que as meninas negras pequenas têm o conhecimento de que durante as ações que confrontam a ordem adulta estabelecida estão fora das *vistas* da adulta-professora, uma vez que esta encontra-se envolvida com outras tarefas e sua localização na sala dificulta a visão do todo. É nesse estado de *invisibilidade* que vão criar formas estratégicas de se afastar, nem que seja por alguns minutos da conduta exigida para aquele momento, demonstrando suas competências. Por outro lado, pode-se perceber que a adulta-professora está ciente das ações das meninas, fazendo *vista grossa*<sup>69</sup> para continuar fazendo seu afazer, enquanto colabora com os ajustamentos secundários, permitindo e legitimando as ações das meninas.

Embrenhar-me nas ordens institucionais da escola junto com as meninas negras pequenas foi a possibilidade de ver de dentro, mesmo sendo uma adulta de fora, os modos como as meninas manifestam e percebem o cotidiano de uma instituição de Educação Infantil a partir das relações que estabelecem entre pares e entre adultos e adultas.

Inventariar como as meninas negras pequenas em ação constituem ordens próprias de lidar com o interdito é acreditar que elas são atrizes sociais capazes de reproduzir interpretativamente os ajustes primários em relação ao ordenamento social e ocidental. As meninas, por meios *ilícitos* não-autorizados, criam formas de escapar e burlar aquilo que a instituição espera que façam ou que sejam. É nos interstícios dos ordenamentos institucionais, espaciais e temporais que emergem as culturas infantis.

---

<sup>69</sup>Dito popular usado para fingir não perceber o erro de uma pessoa, o mesmo que ignorar, quando algo é feito deliberadamente.

Ao escolher as ações das meninas negras pequenas que criam estratégias para evitar fazer o que não querem e elaboram ajustes secundários para contornar as regras dos adultos e da própria instituição, abro um diálogo com as pesquisas de Manuela Ferreira (2002), Márcia Buss-Simão (2012) e Míghian Nunes (2017a) sobre culturas infantis, onde essas temáticas também foram destacadas.

É importante salientar que não quero dizer que as culturas infantis são estáticas, paralisadas no tempo e que se repetem tal e qual em todas as pesquisas que se propõem a inventariar as culturas infantis, pois, o esforço aqui é demonstrar a pluralidade da cultura infantil, suas dinamicidades e diversidades, mas sem perder de vista que elas apresentam traços comuns em diferentes contextos e tempos históricos.

A escolha por trazer para esta tese esse tema comum às culturas de pares infantis também está relacionada à possibilidade de humanização das meninas negras pequenas participantes desta investigação, corroborando com Míghian Nunes (2017, p. 182) quando afirma que

[...] no contexto que as crianças negras vivem, herdeiras de um status de inferioridade que as antecede, importa também pensar naquilo que as crianças negras têm em comum e ordinário as demais crianças já que essas ações lhes devolve a possibilidade de humanização e por conseguinte de participação social.

A afirmação da humanidade das meninas negras pequenas está diretamente ligada a desconstruções de estereótipos sobre a população negra, aqueles relacionados ao processo de escravidão cunhados e legitimados pelas teorias raciais do século XIX<sup>70</sup>, a exemplo do negro propenso à criminalidade, à desobediência.

Essa imagem essencialista e cristalizada sobre a população negra, de modo geral adulta, vai recair sobre as crianças negras de modo muito particular. Esta particularidade estaria ligada ao uso do termo *menor* pelos discursos jurídicos e médicos, à época, ao se referirem às crianças negras e pobres como associadas a delinquentes, trombadinhas, perigosos, pivetes. Esses estereótipos sobre *o menor*

---

<sup>70</sup> As teorias raciais do século XIX são conceitos e ideias incorporadas nessa época que buscavam explicar as diferenças entre grupos humanos com base em características fenotípicas e supostas capacidades psíquicas ou culturais. Essas teorias foram amplamente influenciadas pelas noções de evolução biológica e pelo pensamento científico da época, mas também foram fortemente moldadas por preconceitos raciais e culturais. Para um maior aprofundamento na temática ver *Pluralismo Étnico e Multiculturalismo: racismos e antirracismos no Brasil*, de Jacques d'Adesky (2001).

habitam as relações sociais brasileiras até os dias atuais, visto que é muito comum ainda ser utilizado para definirem crianças e negras em conflito com a Lei.

Em se tratando das meninas negras, esses discursos ganham outros contornos ligados à dimensão de gênero e sexualidade. É comum ouvirmos que meninas negras, quando não se *adequam* à ordem adulta estabelecida, inclusive nas escolas, são taxadas como “ousadas”, “salientes”, “sem modos”, “pra frente”. Estes estereótipos atribuídos às meninas negras seriam a extensão das representações essencialistas sobre as mulheres negras discutidas por Patrícia Hill Collin (2019) e Lélia Gonzalez (2020), como já mencionado nesta pesquisa.

Neste sentido, para uma outra possibilidade de infância para as crianças negras é necessária a construção de outros processos ao dialogar com a cultura das infância, um outro dispositivo, como nos informa Achille Mbembe (2014): uma descolonização. É necessário interromper a história tida como totalitária e abrir outros mundos sobre a humanidade das crianças negras, especialmente as meninas negras pequena. É

[...] admitir a verdade segundo a qual “o negro não é”. “Não é mais do que o branco”; “o negro é um homem igual aos outros, um homem como os outros”, “um homem entre outros homens”. Outra infância negra terá que considerar que: “Uma criança negra não é”, “não é mais do que uma criança branca”, “a criança negra é uma criança igual às outras”, “uma criança como as outras”, “uma criança entre outras crianças”. (Nilma Lino Gomes; Cristina Teodoro, 2021, p. 28)

Neste sentido, há de se dizer: uma menina negra não é. Não é mais que outra menina branca. A menina negra é *igual* às outras, uma criança como as outras. Uma menina entre outras.

### **5.2.2 “*Isso é um feitiço!*”: rotinas de compartilhamento entre as meninas negras pequenas**

“*Corre Marta, lá vem o coronavírus!*” Foi o chamamento que ouvi de Júlia quando entrei na quadra para acompanhar o grupo de meninas. Imediatamente coloquei minha mochila no chão e corri junto com elas para um cantinho da quadra, sem entender direito do que se tratava. “*Como assim o coronavírus?*” Se o vírus é imperceptível ao olho nu, a quem e a que as meninas estavam se referindo? – pensei. Logo avistei Emili com a máscara, que encobria seu nariz e parte de seus olhos, em nossa direção. O grupo se dispersa e sai correndo novamente para outro cantinho da quadra. Dessa vez entendo melhor do que se trata

e corro junto com o grupo. Emili vem em nossa direção e grita em tom ameaçador: “É o coronavírus...!”, Júlia joga uma pecinha de bloco de montar em Emili e grita: “Isso é um feitiço! Corre!” O grupo corre novamente e eu sigo na brincadeira. Júlia pega novamente a pecinha do brinquedo de montar no chão, arremessa na direção de Emili, o coronavírus, e repete: “Isso é um feitiço!” O grupo corre para o outro lado da quadra e eu tento seguir quando Merliah me diz: “Você agora não, você é grande!” Eu parei imediatamente de correr, já estava bastante cansada. Fui retirada da brincadeira. Neste momento, passo apenas a observar a cena de fugir do coronavírus e se defender do feitiço que se repete por algumas vezes. (Notas e Caderno de campo, 16/10/2021)

Era perceptível como a temática da Covid-19 contornava as ações das meninas negras pequenas e se constituía num problema recorrente a ser resolvido por aquele grupo. Embrenhar-me nesses meandros para evidenciar os rituais de interação entre as meninas exigiu de mim um deslocamento constante de meu corpo, tanto do ponto de vista da adulez como do ponto de vista da professora de Educação Infantil que fui. Esses deslocamentos eram ocasionados pela minha própria consciência de que estava num empreendimento de estudos junto com as meninas negras que fez com que eu não hesitasse em participar da brincadeira; e, outras vezes, por ações das próprias meninas que me conduziam para o lugar de adulta, que sou, ao me retirarem do evento brincante.

Essa cena de uso do *feitiço* se repetia com muita frequência e com algumas variações durante todo o período que estive convivendo com as meninas partícipes desta pesquisa. Repetidamente, as meninas, quando estavam em grupo sem a interferência direta da adulta-professora, seja na quadra da escola ou na sala de referência, brincavam de *feitiço* para resolverem um problema real que afligia suas vidas tanto numa escala micro quanto numa escala mais global: o Coronavírus.

Diante desta constatação passei a observar com mais atenção os rituais que envolviam essa dinâmica brincante. Pude perceber que estava perante um exemplo de uma rotina de cultura de pares das meninas negras pequenas, que Willian Corsaro (2009) denominou brincadeira de aproximação-evitação. Esse tipo de brincadeira tem sido documentada em diferentes épocas e culturas. No livro *Brincadeiras Africanas para a Educação Cultural* (2016), de Débora Alfaia da Cunha e no *Catálogo de Jogos e Brincadeiras Africanas e Afro-brasileiras* (2022), organizado por Helen Pinto, Luciana Silva e Míghian Nunes encontramos algumas dessas brincadeiras.



De acordo com Willian Corsaro (2009), a brincadeira de aproximação-evitação relaciona-se com brincadeiras de perseguição e fuga em que uma criança assume o papel de ameaçadora e o restante do grupo desafia e provoca esse ameaçador correndo em seguida para uma base segura, lugar *protegido* escolhido pelo grupo. Ao rememorarmos nossas infâncias, certamente essa brincadeira esteve presente. Quem, quando era criança, nunca brincou de polícia e ladrão ou de fugir de um monstro imaginário?

Entretanto, ainda que as brincadeiras de aproximação-evitação sejam consideradas por Willian Corsaro (2004) como “[...] aspectos universais das culturas de pares das crianças” (p. 32), podemos dizer que há uma articulação entre o que se considera universal, aquilo que se repete nas culturas infantis e a diferenciação naquilo que é característico de um grupo de crianças localizado num contexto histórico-cultural-temporal. Ou seja, mesmo que as brincadeiras de aproximação-evitação se apresentem como um caráter de universalidade, cada cultura de pares desenvolve em crianças peculiaridades através das suas práticas sociais.

Nesse contexto da diversidade de cultura de pares das crianças, trago o próximo excerto do campo a fim de visualizarmos com mais evidência a maneira como as meninas negras pequenas daquele grupo brincam de forma específica, própria do grupo. Ao trazer tal excerto para o texto evidencio que o considerei inovador na produção de cultura infantis das meninas negras pequenas, ou seja, aquilo que foi apresentado a mim, pelas meninas, como específico daquele grupo:

O grupo da sala Chica da Silva brinca de correr na quadra. Bianquinha chama Luna, Júlia e Arthur Gabriel para se sentarem em volta de uma panelinha de plástico que estava próximo a uma poça de água (havia chovido naquele dia). As meninas conversam algo que não entendo bem devido ao uso da máscara e Bianquinha sai para pegar matinhos que estavam ao redor do espaço da quadra. Quando Bianquinha volta, me aproximo do grupo e pergunto: “Posso ficar com vocês?”. Apenas Luna acena com a cabeça em afirmação. As outras meninas estavam concentradas no que Bianquinha está fazendo e me concentro também na explicação dada por ela de como fazer, *slime*<sup>71</sup>: “É assim, ó! “Coloca água boricada” (referindo-se à água boricada, um dos ingredientes de preparo da *slime*). Pega a água da poça da chuva e

---

<sup>71</sup>*Slime* é uma palavra em inglês, a tradução dela para a língua portuguesa é: lodo ou lama. Por isso, podemos falar: o slime (o lodo) ou a slime (a lama). O brinquedo é uma massa pegajosa e bem popular entre as crianças. Este brinquedo pode ser comprado ou feito de forma caseira. Disponível em: <http://peteqfu.com.br/wp-content/uploads/2021/04/PET-EQ-e-a-Qu%C3%ADmica-no-Slime.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2022.

continua: “*Mistura bem*”. Põe o dedo na panela, a roda, misturando a água com a planta. “E a espuma?” - pergunta Arthur Gabriel. “*A gente faz assim, coloca o mato picado e mexe*” – responde Bianquinha. Arthur Gabriel retruca: “*Tá mole, isso não é slime, parece o banho que minha mãe faz?*” “*Banho?*” Indaga Bianquinha. “*Sim, ela coloca folha na água mexe, dá banho assim, ó*”. Arthur Gabriel se levanta, passa a mão no corpo em forma de concha, e completa: “*É para a gente ficar forte pro corona não pegar a gente*”. Julia e Luna se levantam, saem e pegam outra vasilha de plástico e plantinhas e fazem a mesma mistura – água com plantinhas, e mostram para Arthur Gabriel: “*Assim, ó!?*” “*É*” - responde Arthur Gabriel. Emili se aproxima do grupo e pergunta: “*O que é isso?*” “*É um feitiço pro corona não pegar a gente*” – responde Bianquinha, que joga a mistura nela. O grupo se levanta, sai correndo e gritando, como se demonstrasse medo, para um dos cantos da quadra. Emili assume o papel de coronavírus e corre para onde as outras meninas estão gritando: “*Vou pegar*”. Julia e Luna novamente jogam o feitiço em Emili que se joga no chão e diz: “*Morri*”. Logo em seguida se levanta e corre novamente em direção ao grupo, que se agrupa em outro canto da quadra. A adulta-professora de longe diz: “*Parem de jogar água*”. Bianquinha responde: “*É feitiço para matar o corona*”. A adulta-professora insiste: “*Tá molhando muito Emili, vamos voltar pra escola*”. Abre o portão da quadra e as crianças correm em direção da entrada da escola em coro “*O corona não me pega, lá, lá, lá, lá, lá*”. (Notas e Caderno de campo, 16/11/2021)

As rotinas de pares produzidas e repetidas cotidianamente pelas meninas negras pequenas impunham a elas um reconhecimento coletivo, que as assegura de pertencer e partilhar de uma identidade grupal que confere a seus membros um conhecimento comum: o feitiço acaba com o coronavírus. Este elemento esteve presente em vários episódios: algumas vezes era representado por um objeto, como uma vasilha de plástico, uma peça de brinquedo de montar, um pedacinho de galho de planta e outras vezes, mais elaboradas, como uma mistura de água com plantinhas, como apresentado no excerto anterior.

O reconhecimento da identidade grupal nas rotinas de pares contribui para a negociação individual da própria identidade dentro do grupo. Neste contexto, as meninas selecionam parte do que aprenderam com seu grupo cultural em diferentes espaços como a escola, em suas casas, nos espaços religiosos que frequentam, na mídia. Bianquinha propõe a brincadeira de fabricação de *slime* e Arthur Gabriel transforma o brinquedo em banho de folha, criando outros procedimentos para a brincadeira.

A comparação da mistura da água com plantinha, verbalizada por Arthur Gabriel como “*Tá mole, isso não é slime, parece o banho que minha mãe faz!*”, além de se configurar como a possibilidade de partilhar o seu saber em relação ao banho

de folha, também funciona como um convite para uma nova brincadeira. O grupo deixa de *fazer slime* e se envolve na brincadeira de fugir do coronavírus. Partilhar rotinas de pares parece não apenas evidenciar o contexto social-cultural-temporal no qual as meninas negras pequenas experienciam suas infâncias, mas apropriar-se dele, individualmente e coletivamente.

Neste contexto, quando Arthur Gabriel reconhece os elementos que compõem um banho (folhas e água), usado por sua mãe para afastar o mal (o coronavírus) e o introduz na brincadeira, apropria-se da informação do mundo adulto, marcado pela cultura negra, de forma a atender seus interesses próprios enquanto criança e o reelabora juntamente com as outras meninas, fazendo surgir novo significado para a mistura da água com plantinha que deixa de ser *slime* e passa a ser banho de folha: um feitiço. Essa rotina lúdica na vida cotidiana das meninas negras tem a possibilidade de ser entendida como reprodução interpretativa (Willian Corsaro, 2009, 2011) na produção de culturas infantis.

Quando convivemos com crianças, seja em espaços escolares ou não, é comum vermos a presença do “*fazer feitiço*” em suas experiências. Na maioria das vezes, o elemento da feitiçaria está relacionado a uma personagem infantil, a bruxa, e a algo maléfico. Durante minha vida enquanto professora na Educação Infantil, presenciei incontáveis vezes grupos de crianças brincando com esse elemento. Paulo Nim Ferreira, em sua tese defendida em 2016, intitulada “*A gente tá fazendo feitiço*”: *cultura de pares e experiências estética no ateliê de artes plásticas em contexto de Educação Infantil*, documentou a presença do *feitiço* na cultura de pares das crianças que participaram da investigação.

O que impressiona nas inúmeras vezes em que o grupo de meninas negras pequenas brincou de aproximação-evitação foi a introdução do elemento *banho de folha como feitiço* como *forma* de se livrarem do coronavírus e como as demais meninas envolvidas na brincadeira lidaram com este novo elemento. As ações das meninas envolvidas nesta rotina de pares ganham um novo contorno e deixam à vista a presença de um elemento da ancestralidade negra usado por elas de forma positiva, o que vai de encontro aos estudos sobre o uso de banhos em rituais populares, litúrgicos e no uso positivo da expressão *feitiço*.

O banho, seja ele incrementado com elementos da natureza ou não, é uma prática muito importante em diferentes culturas. O banho de folhas é comumente usado para garantir a saúde, tanto do ponto de vista físico, emocional, como espiritual.

A prática de banhos de folhas relacionada à promoção da saúde e bem-estar é comum nas comunidades negras periféricas, como apontam os estudos de Gustavo Ferreira (2022). Neste trabalho, o autor discute sobre os saberes acerca dos usos de plantas nas curas populares no subúrbio ferroviário de Salvador. No âmbito das religiões de matriz africana, o banho de folha é altamente utilizado e disseminado, tornando-se indispensável a qualquer ação ritualística.

Em relação ao feitiço, Muniz Sodré (2005, p. 120) nos diz que a palavra “[...] é por si mesma uma palavra sedutora no Brasil”. Utilizada como algo maléfico, a palavra feitiço e suas derivações, como feitiçaria, bruxaria, aciona a colonialidade do poder, atribuindo aos rituais negros no Brasil o lugar de algo ruim, danoso, prejudicial. Entretanto, ao evidenciar o feitiço como um marca da cultura negra brasileira, o reescreve numa possibilidade de reinvenção de uma outra verdade para além da ocidental. Para o autor,

[...] os rituais dos negros no Brasil foram sempre práticas de feitiçaria, e essa palavra, expurgadas suas vibrações pejorativas, é acertada. O engano é supor, como se reflete ainda hoje nos dicionários, que o feiticeiro é aquele que fascina, encanta e seduz por meio de uma “verdade” maléfica. O sacerdote negro seduz pelo esgotamento da verdade implicado num ritual. (Muniz Sodré (2005, p. 121)

Neste sentido, o autor, além de positivar o uso da palavra feitiço e suas derivações, o reconhece como uma prática cultural negra presente nas religiões de matriz africana, como podemos testemunhar na produção cultural das meninas negras pequenas. Entretanto, vale destacar que, mesmo o Brasil tendo uma aparato jurídico protetivo que reconhece a diversidade religiosa brasileira através da Constituição de 1988 e de legislações estaduais que garantem o Culto aos Orixás<sup>72</sup>, as expressões religiosas de origem africana são as que mais sofrem com a intolerância religiosa e o racismo religioso, a partir da manipulação histórica e simbólica de seus elementos, atribuindo-lhes estereótipos associados à magia negra, bruxaria, feitiçaria e expressões demoníacas.

Segundo Hélio Silva Jr. (2009), a repressão dos cultos afro-brasileiros tem suas raízes no processo de colonização e no racismo. Inicialmente, a religião

---

<sup>72</sup>Nome dado às religiões de matriz africana, especificamente as que cultuam Orixás, entidades místicas do Panteão Nagô Africano. Na Bahia nomeia-se de Candomblé.

praticada por negros e negras escravizados era erroneamente considerada uma forma de adoração ao diabo. Com o tempo, passou a ser encarada como uma perturbação da ordem pública e uma ameaça à civilização. Essa associação entre as religiões de matriz africana e a questão racial está profundamente enraizada em nossa história e está interligada a outros fatores, como: pobreza, marginalização e criminalidade.

Voltando à cena brincante na qual as meninas negras estavam envolvidas, é possível perceber que os elementos da cultura negra – o banho de folha e o uso da palavra feitiço – não foram alvos de discriminação e/ou preconceito, tanto das meninas quanto da adulta-professora, naquele momento. As meninas incorporaram o elemento em suas ações, refizeram a brincadeira e continuaram a rotina de pares. Realço que não presenciei episódios interativos em que a intolerância religiosa ou o racismo religioso se fizesse presente, ou que o uso da palavra feitiço tenha sido desqualificado.

A partir desta constatação, é possível depreender duas interpretações: a primeira leva em consideração o contexto territorial e temporal no qual as meninas negras pequenas estão inseridas. Elas pertencem a uma comunidade periférica onde a cultura negra informa a espacialidade e a dinâmica cultural e social do território, e frequentam uma escola em que valores éticos e estéticos da cultura negra estão entrelaçados no currículo.

Em relação ao contexto temporal, durante o período pandêmico, quando foi realizada a pesquisa, era comum vermos atos de fé pela cidade de Salvador/BA, onde os adeptos do candomblé saíam as ruas em cortejo, rogando saúde e proteção aos orixás<sup>73</sup>. além dos Terreiros serem postos de entrega de cestas básicas e *kits* de higiene e máscaras para a população que não tinha acesso a esses recursos.

Vale sublinhar que os Terreiros de Candomblé atenderam prontamente às orientações dadas pela OMS, em relação aos cuidados com a Covid-19, a exemplo da divulgação de notícias sobre a difusão da doença no Brasil pela Rede Nacional de Religiões Afro-Brasileiras e Saúde (RENAFRO Saúde)<sup>74</sup> e diversas postagens nas

---

<sup>73</sup>Um desses cortejos está disponível em:

<https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2020/06/01/cortejo-com-imagem-de-omolu-sai-por-ruas-de-salvador-para-pedir-saude-durante-pandemia-da-covid-19-senhor-da-cura.ghtml>. Acesso em: 17 jul. 2020.

<sup>74</sup>A Rede Nacional de Religiões Afro-Brasileiras e Saúde foi criada em março de 2003 durante o II Seminário Nacional Religiões Afro-Brasileiras e Saúde (São Luiz – MA), sendo uma instância de articulação da sociedade civil que envolve adeptos(as) da tradição religiosa afro-brasileira, gestores e profissionais de saúde, integrantes de organizações não-governamentais, pesquisadores e lideranças do movimento negro.

Disponível em: <https://renafrosaudecom.wordpress.com/sobre/>. Acesso em: 23 jun. 2021.

redes sociais<sup>75</sup> de Terreiro a que tive acesso falando sobre a temática, desta maneira, a aproximação das meninas negras pequenas com as religiões de matriz africana, mesmo que de forma indireta, pelas redes sociais e mídias locais e a forma positiva como a cultura afro-brasileira e africana é apresentada na escola, possibilita a desmitificação da ideia errônea colonial que se apresenta ainda atualmente, sobre a demonização das práticas ritualísticas dos Terreiros.

A segunda interpretação que posso fazer do porquê das meninas negras pequenas não agirem de forma discriminatória e preconceituosa em relação ao banho de folha e o uso da palavra feitiço poderia estar ligada ao fato de as meninas não relacionarem o banho com práticas religiosas de matriz africana, embora Bianquinha tenha indagado com a pergunta “Banho?” e Arthur Gabriel tenha explicado com o gesto de levantar e passar a mão em forma de concha no corpo.

Arrisco dizer, a partir da literatura que embasa esta tese, e de outros estudos como os de Stela Caputo (2012) e de Luana Borges (2015), que se fosse em outro contexto de pesquisa e/ou com um grupo de pares com crianças que frequentam espaços religiosos neopentecostais, esta ação poderia ter outros desdobramentos. A percepção das meninas negras sobre o uso do banho de folhas e a verbalização da palavra feitiço poderia se dar de forma diferente da apresentada aqui. A esse respeito, caberia aprofundamento em outros empreendimentos de pesquisas com crianças negras pequenas.

### **5.2.3 “*Vou te falar um segredo, você é minha amiga?*”: amizades e branquitude no coletivo de meninas negras pequenas**

“*Oi, amiga!*” “*Vem, amiga!*” “*Amigaaa!*” “*Sai, você não é amiga!*” (notas de campo 23/09/2021, 30/09/2021, 21/10/2021 e 25/11/2021) Essas expressões sobre amizade eram corriqueiras nos episódios interativos em que as meninas negras pequenas estavam envolvidas, especificamente durante as brincadeiras relacionadas ao enfrentamento à Covid-19, como mencionado anteriormente.

As pesquisas que se dedicam a estudar a amizade entre crianças pequenas enfatizam que este conceito está intrinsecamente relacionado aos grupos de pares que as crianças constroem nos espaços nos quais se encontram rotineiramente,

---

<sup>75</sup>Disponível em: <https://www.facebook.com/casadeoxumare/>. Acesso em: 28 ago. 2021.

Disponível em: Ilê Axé Ewá Olodumare | Facebook. Acesso em: 29 dez. 2021.

como, por exemplo, os espaços da Educação Infantil. Willian Corsaro (2011) enfatiza que um aspecto predominante da amizade entre crianças é a forma como elas brincam ou desenvolvem alguma ação conjuntamente. As amizades entre crianças são construídas coletivamente pela ação ativa no empreendimento de atividades entre pares.

O autor destaca que a concepção de amizade para as crianças pequenas é diferente daquela adotada por nós, adultas e adultos. Salienta que para elas a amizade significa “[...] produzir atividade compartilhada em conjunto, em uma área específica, e protegê-la contra as invasões alheias” (Willian Corsaro, 2011, p.165), seja de adultas, adultos e de outra criança.

Neste sentido, corroborando com Artur Oriel Pereira (2020), a amizade entre crianças pequenas apresentada nesta tese é entendida como ação das crianças pequenas de brincarem juntas. A partir das observações dos episódios interativos, pude perceber que ao brincarem juntas as meninas negras pequenas compartilhavam ideias, construíam modos de se relacionar, de ser e de viver específicos daquele grupo. Em muitas ações cotidianas o sentimento de amizade foi sendo construído na relação entre pares, evidenciando um modo específico entre as meninas negras pequenas de produzirem cultura frente às ordens institucionais adultas.

Destaco que a intenção de tratar o tema amizade entre crianças pequenas neste texto não está relacionada ao entendimento dos sentidos que as crianças dão para as suas relações sociais; tampouco se propõe a discutir como e porque algumas são amigas de umas e de outras não, temas explorados nas pesquisas de Artur Oriel Pereira (2020) e Elaine Conceição Almeida (2016). O tema amizade ganha corpo neste texto por dois motivos: primeiro, por ter sido trazido pelas meninas em diferentes episódios observados; e segundo com o intuito de demonstrar como as interações entre pares, protagonizadas entre as meninas negras pequenas, articulam o marcador social raça, evidenciando que o sentimento de amizade para este grupo de crianças estava para além de um elo entre as meninas, configurando-se como um modo específico delas enfrentarem o racismo e reivindicarem uma identidade negra positiva.

As discussões sobre relações étnico-raciais na Educação Infantil ainda são um campo de tensão, haja vista a invisibilidade ou pouca atenção dada às crianças negras nos estudos da Sociologia da Infância. Deslocar nosso olhar para as crianças negras como protagonistas no enfrentamento ao racismo é enfatizar as relações que elas estabelecem com outros grupos identitários. Se faz urgente questionar todas as

sujeitas e os sujeitos que estão envolvidas e envolvidos nesta trama social, afastando-se do argumento que para se discutir relações étnico-raciais no Brasil é preciso apenas falar sobre a população negra.

Vejamos o episódio a seguir:

Ao voltar do refeitório, a adulta-professora sugere às meninas que escolham fantasias para irem brincar na quadra da escola. As meninas correm para o cabide das fantasias que fica no pátio, fora da sala de referência e iniciam a escolha dos trajes. Neste cabide há diferentes tipos de roupas como vestidos longos com brilhos tipo de casamento, vestidos longos de tecidos africanos, tem as roupas das chamadas princesas *Disney*<sup>76</sup> e roupas de super-heróis da *Marvel*<sup>77</sup> como *Hulk*, Homem Aranha, além de acessórios como chapéus, máscaras e asas de fantasia. Quando me aproximo do grupo, Merliah me pede ajuda para vestir um vestido longo com brilho: “*Marta, você me ajuda?*” Vira de costas para mim para que eu possa abotoar o vestido e completa: “*Vou pegar a asa*”. Corre, pega a asa verde e tenta colocar nas costas. Florzinha (menina branca)<sup>78</sup> ao ver Merliah com o vestido, fala em tom alto: “*Eu quero esse!*” – apontando para o vestido que Merliah estava usando. Merliah retruca: “*Não, eu sou a fada. Veste esse, também é grande*” – referindo-se ao comprimento do vestido. Merliah oferece um vestido de tecido africano<sup>79</sup> para Florzinha e sai para pedir ajuda a Arthur Gabriel para colocar as asas. Florzinha começa a chorar com o vestido na mão. Luna se aproxima e pergunta “*Por que você está chorando?*” “*Eu quero a fada*” – responde Florzinha. “*Depois sua amiga te dá*” – completa Luna, num tom que me pareceu de acalanto. Merliah responde de longe sacudindo a asa: “*Ela não é minha amiga!*” Luna corre de encontro a Merliah e Artur Ariel e diz “*Ela não é nossa amiga, né?*” Florzinha corre na direção da adulta-professora, que estava a observar a cena, e diz: “*Só eu que pode ser fada*”. A professora argumenta com Florzinha que todas as meninas podem ser fadas, mas ela retruca, joga o vestido no chão e vai para debaixo da mesa chorando. A adulta-professora me olha e diz: “*É assim, ela sempre quer tudo, ser tudo*”. Eu fico em silêncio. A adulta-professora chama o grupo para seguirem para quadra, as meninas correm em direção ao portão. Florzinha pega na mão da adulta-professora, pega

---

<sup>76</sup>Princesas da *Disney* é uma franquia de mídia focada em produtos infantis, tais como: brinquedos, roupas, cosméticos, decoração, entre outras coisas. A marca tem como base o grupo chamado Princesas da *Disney*, personagens femininas que estrelaram alguns dos filmes animados mais bem sucedidos dos Estúdios da *Walt Disney*.

<sup>77</sup>A *Marvel Comics* é uma editora norte-americana de mídias relacionadas e é considerada a maior editora de histórias em quadrinhos do mundo.

<sup>78</sup>Como já mencionado, a turma da sala Chica da Silva é formada em sua maioria por meninas negras e há neste coletivo apenas uma menina branca, que escolheu o nome de Florzinha para ser referenciada neste trabalho.

<sup>79</sup>Em outra situação o vestido com estampas africanas ficou no cabide, não sendo escolhido pelas crianças do grupo. Perguntei-me se o fato de ele ficar no cabide estaria relacionado à sua estampa, entretanto, após algumas semanas o vestido foi rotineiramente usado pelas meninas negras para brincarem de princesa junto com as outras roupas. Não desconsidero o debate a respeito da inferiorização da estética negra tanto pela população negra quanto branca, mas não identifiquei esse menosprezo estético entre as meninas negras que participaram da pesquisa.



o vestido de uma personagem da *Disney* e segue com o grupo. (Notas e Caderno de Campo, 30/09/221)

As cenas que compõem este episódio nos chamam atenção sobre dois aspectos: o primeiro está relacionado ao modo como Florzinha se sente preterida ao não usar o *vestido de fada*, reivindicando um lugar de privilégio; o segundo aponta para a forma como Luna e Merliah acionam o sentimento de *amizade* para fazerem parte do grupo da brincadeira como requisito importante. Ou seja, só poderiam brincar de fada se fossem amigas.

Ao dizerem que Florzinha não poderia fazer parte da brincadeira, pois naquele momento não era amiga, as meninas negras colocavam em xeque o sentimento de superioridade da menina branca, inclusive já observado pela adulta-professora ao comentar comigo “É assim, ela sempre quer tudo, ser tudo”.

Os estudos sobre branquitude realizados por Aparecida Bento (2002) e Lia Schucman (2018) nos ajudam a compreender este acontecimento em que os sujeitos brancos, ocupam um lugar sistemático de privilégio no que diz respeito aos aspectos simbólicos. Esse lugar foi tomado inicialmente pelo colonialismo e retroalimentado pela colonialidade. Florzinha, ao enfatizar que “Só *eu* que pode ser fada”, reivindica esse lugar de privilégio.

A branquitude entendida como uma forma de poder que coloca o sujeito branco numa posição racial de superioridade é percebida na sociedade brasileira desde seu nascimento. As bebês e os bebês classificadas(os) racialmente como brancas lhes são atribuídos sentidos e significados positivos como beleza, inteligência, progresso, ou seja, a concepção estética e subjetiva do e da bebê branca é supervalorizada em detrimento do bebê e da bebê negra, pois “Os bebês negros, em nossa sociedade racista, são símbolo da reprodução da pobreza, da criminalidade, carregando consigo o legado racial instituído nas tessituras da colonialidade” (Flávio Santiago, 2019 p. 78). A superioridade branca, um traço característico da branquitude (Franz Fanon, 2008) que se estende por toda a vida do sujeito branco, pode ser percebida em outro episódio que envolve Emili, Arthur, Júlia, Merliah e Florzinha:

Florzinha na maior parte do tempo não interage com as outras meninas do grupo. Fica sempre separada. Não se senta na mesma mesinha e quase não brinca junto com as meninas negras, mesmo a adulta-professora insistindo para ela integrar com o grupo. Por vezes a observo fazendo careta para as outras meninas ou desdenhando das ideias e sugestões para as brincadeiras. Na quadra, Emili chama Florzinha para brincar de correr do coronavírus com Arthur, Júlia e

Merliah: “Vem!?” Florzinha responde: “Não vou brincar com vocês! Não quero brincar de correr, vocês ficam correndo, suando, eca! Essa brincadeira não presta”. Emili sacode o ombro como não se importar com que Florzinha diz, Arthur baixa a máscara, mostra a língua para Florzinha e o grupo continua a brincar de “fugir” do vírus. Emili chega próximo do ouvido de Júlia e diz: “Vou te falar um segredo, você é minha amiga? Júlia acena com a cabeça que sim, dá a mão a Emili e voltam a correr. (Notas e áudios de campo e Caderno de Campo, 04/10/2021)

Ao considerar a brincadeira criada pelas meninas negras como algo menor, relacionando à sujeira, ao mau cheiro e selvageria, Florzinha expõe o legado de inferioridade histórico que recai sobre a população negra e, conseqüentemente, reverbera as experiências raciais vivenciadas por meninas negras e brancas em espaços de Educação Infantil.

A meu ver, tanto a sujeira como a selvageria estão inscritas nas justificativas dadas por Florzinha para não participar da brincadeira: “Não vou brincar com vocês! Não quero brincar de correr, vocês ficam correndo, suando, eca! Essa brincadeira não presta”. Ao considerar a brincadeira como *suja e selvagem* a menina branca reforça a ideia e a percepção de que ser negro é sujo, inferior, selvagem e, por esse motivo, não têm direito de brincarem juntas, no caso, com meninas brancas. “A preocupação das pessoas brancas com a higiene [...] revela por um lado, o desejo branco de controlar o corpo negro; e por outro lado, o medo branco de ser sujado por aquele corpo” (Grada Kilomba, 2019, p.125).

Esses dois episódios demonstram dois lados a serem apresentados, como explicita Sueli Carneiro (2011, p. 76): “[...] estabelece-se, assim, o círculo vicioso do racismo que estigmatiza uns e gera vantagens e privilégios para outros”. De um lado, é a menina branca presa em uma construção identitária que a impede de se ver também em sua diferença, atribuindo às outras meninas uma marca que as inferioriza. Do outro lado, são as meninas negras submetidas a experiências que as desvalorizam.

Entretanto, em ambos os episódios é perceptível a forma como as meninas negras pequenas manejam o sentimento de amizade para enfrentar a branquitude e se estabelecerem enquanto grupo. Para Raquel Salgado (2010), as relações de amizade entre crianças pequenas estão fortemente relacionadas à formação de grupos de brincadeira. A forma como as meninas negras pequenas constituem os grupos para brincar e os critérios para formá-los, elegendo como e quem participa e

em que circunstância, se tornou um modo corriqueiro e típico entre as meninas negras pequenas para seguirem produzindo cultura marcada pelas relações étnico-raciais.

Os trabalhos de Flávio Santiago (2019) e Artur Oriel Pereira (2020), que se dedicaram a estudar a articulação entre infâncias, vínculos sociais e brincadeiras, evidenciam que a forma como as crianças se agrupam para realizarem essas ações seguem padrões coloniais associados ao gênero e/ou à idade e/ou à raça construídos socialmente e historicamente. As práticas racistas cotidianas têm como um dos seus argumentos a falta. No processo colonial de racialização da população negra, fomos coisificadas, nos sendo negado o acesso a bens culturais que nos humanizassem; a possibilidade de relações básicas de carinho, sororidade, fraternidade, amor, como nos apresenta bell hooks em seu texto *Vivendo de Amor* (2006, p. 189):

Nós negros temos sido profundamente feridos, como a gente diz, “feridos até o coração”, e essa ferida emocional que carregamos afeta nossa capacidade de sentir e conseqüentemente, de amar. Somos um povo ferido.

Contudo, nesse coletivo de meninas negras pequenas as experiências de agrupamentos de pares borram a ordem eurocêntrica no que se refere a quem tem direito a relações de amizades, de companheirismo, afetos, amores. Nas suas produções de culturas entre pares elas têm a possibilidade de virarem uma das chaves das colonialidades, aflorando a dimensão da cultura negra (Muniz Sodré, 2005), a resistência, desde a infância.

Neste sentido, a partir das interações entre pares, as meninas negras pequenas anunciam uma recolocação social à qual as pessoas negras foram historicamente designadas, apresentando estratégias elaboradas de como fazê-lo ao agrupar-se em torno do sentimento da amizade, expressando verbalmente esta decisão através de “*Você não é minha amiga*” e utilizando a linguagem corporal ao sacudir os ombros, dar língua, sair correndo.

Todavia, as meninas negras pequenas serem vistas como resistentes no enfrentamento ao racismo é ambivalente. A resistência pode, por um lado, ser vista como uma estratégia para driblar as experiências raciais, mas, por outro, pode aprisionar as meninas negras pequenas numa imagem idealizada de que para a população negra não é permitido manifestar os danos causados pelo racismo, de modo a não reforçar a ideia de *selvageria*.

Ao mesmo tempo que evoco as agências das meninas negras partícipes da pesquisa frente ao racismo como uma forma de evidenciar sua não passividade, colocando-as como atrizes sociais e produtoras de culturas, é necessário levar em consideração a possibilidade de que ser *forte*, *resistente* pode levar a uma rotulação e limitação das experiências das meninas negras, ordenando-lhes uma postura reativa e de superação frente ao racismo desde muito pequenas.

As imagens sociais estereotipadas sobre mulheres *negras fortes*, o que Patrícia Hill Collins (2019) intitulou como *imagem de controle*<sup>80</sup>, podem ser acionadas para afirmar velhos estereótipos racistas e sexistas construídos a partir da colonialidade do gênero quando referir-se às experiências das meninas negras pequenas, como foi apontado nas pesquisas de Flávio Santiago (2019) e Míghian Nunes (2017a).

Vale destacar que o manejo do sentimento de amizade feito pelas meninas negras pequenas frente a situações racistas só pode ser observado porque as encontramos em uma escola que tem como orientação pedagógica a valorização da história e cultura afro-brasileira e africana, em especial a valorização das mulheres negras e suas experiências infantis no território fora da escola. Em espaços de Educação Infantil em que as discussões sobre a história e culturas afro-brasileira e africana são frágeis, pontuais ou até mesmo inexistentes e que as meninas negras estão em minoria nas turmas, o racismo alcança outra dimensão, levando-as a encontrar saídas outras para enfrentá-lo de forma individualizada ou até mesmo introjetá-lo, muitas vezes sem a ajuda de uma adulta e de um adulto<sup>81</sup>.

Essas reelaborações feitas pelas meninas negras pequenas me permitiram enxergá-las não apenas como vítimas do racismo, mas, sobretudo, como insurgentes a ele. Ao vivenciarem, tanto no espaço de Educação Infantil como fora dele, experiências que as humanizem e as positivem como meninas negras, abre-se possibilidade para que elas criem estratégias, a seus modos, de lidar com as experiências de exclusão. Essas experiências interpessoais cotidianas relacionadas às questões raciais, tanto do ponto de vista da valorização negra quanto do confronto interracial, abre margem para que as meninas negras manejem situações que as possibilitem *Serem*, tornando incômoda a ideia da colonialidade do ser em relação às infâncias e às crianças negras.

---

<sup>80</sup> Sobre este conceito cunhado pela autora, ver seção três deste trabalho

<sup>81</sup> Para um aprofundamento sobre esta temática, ver Eliane Cavalleiro (2000).

A partir das discussões propostas nesta seção sobre as culturas infantis das meninas negras pequenas é possível depreendermos que as culturas infantis não são preexistentes às crianças e não são usadas por elas como algo estático para guiar suas experiências vividas, tendo em vista que são elaboradas em processos de intenso compartilhamento na medida em que as meninas participam coletivamente e cotidianamente de uma experiência social.

Entretanto, há de se reconhecer que as culturas infantis abrangem aspectos universais, pelo menos em nível discursivo, mas que no seu interior, no cotidiano, no miudinho de cada grupo infantil, as crianças vivem experiências diversificadas e próprias àquele grupo, marcadas por questões raciais, de gênero, de geração, territorialidade, pertencimento religioso, como pudemos testemunhar junto às meninas negras pequenas. Teorizar junto com as meninas o que elas produzem cotidianamente com interlocução com outros estudos nos ajuda a afirmar que “[...] não há verdade a ser revelada, recuperada” (Muniz Sodré, 2005, p. 116) quando se estuda culturas das infâncias, pois há que se considerar apenas a existência da outra e do outro em sua máxima pujança vivida com e através de seus corpos.

Deste modo, a seção seguinte, que encerra este trabalho, se dedicou a trazer uma reflexão mais profunda sobre os corpos das meninas negras pequenas, entendendo que é neles e por eles que as meninas participam da vida social produzindo e sendo produzidas pela cultura.

## 6 Corpo-território-criança



Meninas negras pequenas corporificadas

As meninas negras pequenas estão no aqui, no agora! Início esta última sessão da tese com essa afirmação a fim de apontar que a experiência de vida ou falta dela se dá por meio do corpo, como já mencionado no decorrer deste trabalho. Se um dos intentos dessa investigação foi acompanhar as experiências vividas pelas meninas negras pequenas, as discussões sobre corpo e infâncias não escapariam ao debate.

Detenho-me, então, revistando as anotações do Caderno de campo e olhando mais atentamente algumas fotografias que fiz durante minha estada junto às crianças. Neste movimento etnográfico de reflexibilidade e autocorretividade (Willian Corsaro, 2009) percebi que os corpos das meninas negras estavam ali, o tempo todo, em movimento, em calma, em expansão, em encolhimento, em repulsa. Estava na relação e interação entre elas e entre as adultas e os adultos. Estava a ocupar os espaços de diferentes formas e maneiras. Ao (re)vistoriar os dados do campo deparei-me com estes dois excertos, que trago para esse texto como se fosse um *convite* das meninas negras pequenas para compartilharem suas experiências em relação aos seus corpos:

“Eu queria morar na quadra!” Essa frase foi ouvida por mim, algumas vezes durante minha estada junto às meninas. Era sempre proferida por Emili em sinal de desagrado quando a adulta-professora chamava o grupo para voltarem para sala de referência. (Caderno de Campo, 18/10/2021)

No início eu interpretava a fala de Emili apenas como um desejo de ficar mais tempo no espaço da quadra, lugar onde podiam brincar mais livremente sem as ordens institucionais adultas. Entretanto, ao examinar atentamente meu caderno de campo, algo me chamou atenção: junto das anotações sobre a fala que aparecia de forma recorrente, encontrei muitos outros registros sobre a agitação do corpo de Emili ao proferir essas palavras:

Correu em volta da quadra, a adulta-professora insistiu para que ela saísse, outras meninas seguiram Emili na corrida em volta da quadra”. (27/09/2021)

\*\*\*

Hoje Emili mais uma vez se colocou por última na fila para voltar pra quadra, balançando o braço e deixando as outras crianças passarem na frente. (05/10/2021)

Em desagrado por sair da quadra, Emili dá vários Aú<sup>82</sup>, o que chateia bastante a adulta-professora. (26/10/2021)

\*\*\*

Emili correu e tentou se esconder atrás do escorregador, ficando quietinha atrás da escada, até que Luna a vê e grita: *Pró, Emili tá aqui ó!* As meninas dão risadas e saem correndo em direção ao portão da quadra. (Notas de campo, 04/10/21)

\*\*\*

Ao retornar para sala após uma conversa que fui ter com a diretora da escola, as crianças estavam em alvoroço, todas correndo para um canto da sala e apontando para Laís, gritando “Eca”. Vejo que Laís encontra-se sentada numa mesa, dando de ombros e dizendo: “*Você também come!*”. Como não estava entendendo do que se tratava, sentei-me perto de Laís e indaguei o que estava acontecendo e logo ela perguntou: “*Você já comeu meleca?*” Confesso que a pergunta me deixou um pouco embaraçada, pois comer meleca é um interdito em nossa sociedade, mas balancei a cabeça afirmando um sim, meio sem graça, e antes de completar que isso aconteceu quando eu era criança, Laís, corre e diz: “*Tá vendo, todo mundo come meleca*”. As crianças parecem não entender o que Laís diz e continuam em coro: “*Eca, eca!*” A adulta-professora olha para as crianças e pergunta o que está acontecendo. Ariel diz que Laís comeu meleca. A adulta-professora faz cara de nojo e pede que Laís lave as mãos e diz que não podemos comer meleca e que também estamos na pandemia e devemos evitar colocar a mão na boca. Laís sai da sala em direção ao banheiro e o restante do grupo é encaminhado pela adulta-professora para se sentar. (Áudio de Campo e Caderno de campo, 19/10/2021)

“*Quero morar na quadra*” e “*Você já comeu meleca?*” chegam a mim como um chamamento corpóreo que *chacoalha* meu pensamento, uma vez que o pensamento não se pensa, ele acontece, se *move* na nossa cabeça. No acontecer pensante tudo se envolve: a dúvida, a palavra, os silêncios, as escolhas, os gestos, os movimentos, as expressões corporais. Com o pensamento literalmente *chacoalhado* percebo que os caminhos de análise da pesquisa se expandiram e tomaram rumo até então inimagináveis.

---

<sup>82</sup>Movimento básico do jogo de Capoeira, utilizado como fuga e deslocamento. Projetando-se lateralmente, o capoeirista leva as mãos ao chão (uma, depois a outra) apoiando-se nelas enquanto eleva as pernas, como se “plantasse uma bananeira”, completando o giro e voltando à posição inicial, de pé. Disponível em: <https://portalcapoeira.com/>. Acesso em: 25 abr. 2023.



As imagens do Aú e da degustação de meleca nos apontam que, embora a Sociologia da Infância destaque as crianças como agentes sociais ativos, dando ênfase às suas vozes, por vezes negligenciam o que *dizem* seus corpos. “O corpo como ente material, é simplesmente excluído, posto entre parêntesis [...], os estudos não conseguem perceber a importância da corporificação nos processos por meio dos quais as crianças participam da vida social” (Allison James; Chris Jenks; Alan Prout, (2000, p. 209). Há uma outra linguagem comunicativa para além da fala e da escrita, pois as crianças são atores sociais de corpo inteiro e basta acompanhá-las com o pensamento também em movimento para compreendermos isso.

Neste sentido, esta seção busca apresentar como os corpos das meninas negras pequenas estavam em ato ao expressarem ações sociais marcadas pelas experiências culturais de matriz africana e afro-brasileira. Aqui apresento os corpos infantis como uma das linguagens comunicativas das meninas negras pequenas. Também os trago como textos que pude ler, estando junto com elas, nesse tempo da pesquisa, dado que é “[...] preciso ler o texto do corpo para vislumbrar nele a cosmovisão que dá sentido à história dos africanos e afrodescendentes espalhados no planeta” (Eduardo Oliveira, 2005 p. 125).

Trazer para o texto escrito<sup>83</sup> a leitura que fiz dos corpos das meninas negras pequenas em ação foi um grande desafio, pois, como bem diz Elisa Lucinda (2014)<sup>84</sup>, o *bom* texto/poema é aquele que em palavras conseguimos levar o leitor e a leitora a construir imagens sobre o que lê. Além disso, me junto às considerações esboçadas por Míghian Nunes (2017), que enfatiza que “[...] a expressão das crianças, [...] continua a ser uma tarefa impossível de ser apresentada em sua totalidade, se só o que dispomos é da gramática textual dos textos acadêmicos (p. 296)”. Arriscaria dizer que, mesmo utilizando imagens fotográficas para comunicar as análises das culturas infantis, disporia de um *click* congelado daquilo que também escolhi registrar, enquanto pesquisadora adulta, e que não garantiria a expressão corpórea das crianças em sua totalidade.

---

<sup>83</sup>Embora alguns trabalhos como de Márcia Buss-Simão (2012) e Kátia Agostinho (2010) utilizem a fotografia para comunicar o vivido junto às crianças e suas culturas, minha comunicação sobre o experienciado junto às meninas negras pequenas tomou a escrita como única linguagem.

<sup>84</sup>Frase ouvida na oficina *Poesia Falada*, da qual participei, realizada pela atriz e poetisa Elisa Lucinda em Salvador/Bahia (2014)

O perigo que corro enquanto pesquisadora junto às crianças ao apenas utilizar o texto escrito para comunicar suas ações corporais é deixar evadir-se o que de fato as meninas negras pequenas falavam e faziam com seus corpos. O risco imposto pela tradução daquilo que as meninas vivem, experienciam em suas vidas para a linguagem escrita e pela minha condição de ser mulher adulta é previsível, pois, como bem diz a música *Alegria da Cidade*, de Lazzo Matumbi e Jorge Portugal, minha pele é linguagem. E a leitura é toda sua.

No decorrer do texto há uma discussão sobre corpo que afirma o lugar no qual me posiciono para discutir com/sobre os corpos das meninas negras pequenas, compreendendo-os como biológicos, históricos, culturais e sociais, mas também localizando-os num território negro. Um corpo-território-criança que fala de maneira posicionada “[...] porque ele é uma linguagem unificada entre o biológico e o cultural”. (Eduardo Oliveira, 2005 p. 128). Um corpo-território-criança Odara (Marco Luz, 2018), que afirma a existência e a continuidade da vida com a leveza e a potência da alegria/alacridade, mas não uma alegria qualquer, europeia cristã, e sim uma alegria africana presente nos corpos diaspóricos brasileiros. (Muniz Sodré, 2006)

## 6.1 CRIANÇAS NEGRAS E CORPO

As discussões teóricas sobre corpo se dá em diferentes âmbitos sejam elas no campo filosófico, antropológico, educacional, jurídico, entretanto foi nos estudos biológicos que o corpo ganha maior visibilidade e que nos parece ainda assumir a centralidade em alguns contextos educativos ou quando estudamos crianças e infâncias, basta observarmos a concepção de corpo que se expressa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), etapa Educação Infantil em que enfatiza o corpo como natureza em suas dimensões biológicas, físicas e motoras, deixando de lado a dimensão histórica, cultural e social.

Quando o corpo é tratado na perspectiva dicotômica entre natureza e cultura caímos na armadilha de hierarquização corporal, considerando como matriz de referência o corpo ocidental moderno/colonial. Ou seja, quando consideramos o corpo apenas como natureza acionamos a homogeneidade e a universalidade corporal, como se todos os corpos tendessem a se desenvolver biologicamente da mesma forma, como se o aspecto “genético” fosse igual para todos os corpos no que diz respeito inclusive a aprendizagem (Márcia Buss-Simão 2019).

Ao se conceber o corpo apenas como natureza, se desconsidera outras dimensões da vida social na constituição desse corpo, como por exemplo as dimensões identitárias relacionadas à raça, gênero, geração, classe, sexualidades, territorialidades, dentre outras. Neste sentido, dialogo com David Le Breton (2006) que nos diz que “[...] o corpo não é somente uma coleção de órgãos arranjados segundo leis da anatomia e da fisiologia. É, em primeiro lugar, uma estrutura simbólica, superficial de projeção, passível de unir as mais variadas formas culturais” (p. 29).

Contudo, se tomarmos como referência os corpos negros, a perspectiva biológica sobre nossos corpos recai de forma mais contundente, uma vez que são os aspectos biológicos do corpo negro expressos nos fenótipos como formato de nariz e lábios, tipo de cabelo, cor da pele, que foram manejados pelas teorias raciais do século XIX e colocou esse corpo como mercadoria, num processo de desumanização. Procedimentos como marcação desses corpos como animais, violência física como surras e castigos vão retratar a objetificação a que esses corpos foram submetidos. O corpo negro foi inserido num sistema de objetificação e coisificação colonial, submetido a violência física, psíquica e simbólica.

Esse pensamento, que trata o corpo negro como objeto, vai se expandir pós abolição, como nos aponta os estudos decoloniais, a partir do debate sobre a colonialidade do Ser. É por meio da modernidade/colonialidade que se estabelece um vínculo entre o presente e o passado colonial, que se atualizam e se mantêm em diferentes modalidades a fim de sustentar um padrão, ao considerar esses corpos negros sem humanidade.

Em se tratando dos corpos negros infantis é possível perceber essa mesma lógica. Um exemplo disso são as imagens de crianças negras no período escravista retratadas por Jean Debret (1989), que ainda hoje estão presentes nos livros didáticos de história, em que crianças negras e brancas maiores têm acesso e em manuais pedagógicos. Essas imagens reforçam estereótipos fenotípicos da população negra, incluindo-se aí as crianças. Uma imagem emblemática é a intitulada de “Jantar Brasileiro” que vem seguida da seguinte descrição:

No Rio, como em todas as outras cidades do Brasil, é costume, durante o tête-a-tête de um jantar conjugal, que o marido se ocupe silenciosamente com seus negócios e a mulher se distraia com os negrinhos, que substituem os doguezinhos, hoje quase completamente desaparecidos na Europa. Esses molecotes, mimados

até a idade de cinco ou seis anos, são, em seguida, entregues à tirania dos outros escravos, que os domam a chicotadas e os habituam, assim, a compartilhar com eles das fadigas e dissabores do trabalho. Essas pobres crianças, revoltadas por não mais receberem das mãos carinhosas de suas donas manjares suculentos e doces, procuram compensar a falta roubando as frutas do jardim ou disputando aos animais domésticos os restos de comida que sua gulodice, repentinamente contrariada, leva a saborear com verdadeira sofreguidão. (Debret, 1989 p. 137-138)

**Figura 31** – Jantar Brasileiro



Fonte: Jean Debret, reprodução s/d.

Entretanto, um outro corpo negro infantil foi documentado por Ione Jovino (2010) em sua tese de doutorado intitulada “Crianças Negras em Imagens do Século XIX”. No intuito de nos apresentar uma outra infância negra no Brasil dos anos de 1800, a autora nos disponibiliza uma série de fotografias que retratam as crianças negras nesse período. Neste trabalho a autora nos brinda com imagens de corpos de crianças em uma perspectiva humanizada, afastando a imagem única dos corpos infantis naquela época uma vez que:

[...] as imagens do século XIX, como as Debret, eram impregnadas de visibilidades que precisavam ser desconstruídas: a criança-macaco, criança-cachorrinho, que se alimenta dos restos embaixo da mesa do jantar e goza do mesmo status dos animais de estimação.” (p.114)

**Figura 32** – Meninas Negras

Fonte: Ione Jovino (2010, p. 94; 97)

As fotografias apresentadas na tese de Ione Jovino (2010), também nos faz refletir sobre uma outra perspectiva dos corpos negros infantil centrado não apenas nos aportes biológico, como apresentado na descrição iconográfica de Debret. Traz para o debate a construção do corpo a partir de um olhar histórico, cultural e social, como ênfase na crença de que o momento histórico, a sociedade e a cultura em que esses corpos se localizam são fatores que determinam suas experiências no mundo. A pesquisadora destaca que nas fotografias de Militão “raros foram os sinais de subalternização de negros e negras encontrados” (p. 115)

O grande desafio nos estudos sobre os corpos e infâncias, seria tomar as dimensões naturais, culturais e sociais que envolvem esse tema como entrelaçados e complementares, uma vez que o corpo infantil, assim como o corpo adulto é tudo isso: natureza e cultura, ao mesmo tempo. Márcia Buss-Simão (2019, p. 54) nos alerta que o corpo concebido como herança da natureza biológica ainda se constitui como hegemônica no Brasil assentado no movimento higienista. Acrescento a esta ideia, os ideais dos movimentos eugenistas, uma vez que foram e ainda são os corpos negros alvos de políticas higienista de regulação e separação dos corpos implementada durante o século XIX<sup>85</sup>. Foi neste contexto que nasceu as primeiras instituições de

---

<sup>85</sup>O eugenismo historicamente contribuiu para segregação dos corpos negros a partir de um discurso ideológico de supremacia racial branca, a partir do modelo corporal grego. A proposta eugênica relaciona a fealdade a tudo pertencente a população negra, o que abrange não apenas estética, mas moralidade e normalidade psíquica (Yvy Mattos, 2021, p. 37).

atendimento às crianças negras, chamadas pela historiografia de “pobres”, “desvalidas”, “enjeitadas”, que tinham como intuito “domesticar” e higienizar os corpos infantis, tanto do ponto de vista biológico como social. Na sociedade brasileira moderna/colonial a função dessas instituições era e ainda é estabelecer a ordem moral e social a partir do corpo negro infantil higienizado e “civilizado”<sup>86</sup>.

As ideias e práticas higienistas e eugênicas sobre os corpos das crianças negras podem ainda serem vistas nos espaços de Educação Infantil, haja vista que em determinados contextos, aspectos ligados aos corpos infantis numa dimensão biológica ora é negligenciada, ora é demasiadamente acionada. Minha experiência como professora de crianças bem pequenas e pequenas nos mostra por exemplo que, momentos que envolvem a higiene do corpo (banho, escovação de dentes, e lavagem das mãos, arrumação dos cabelos), momento do sono e momento da alimentação não ganham atenção pedagógica devida e/ou ganham uma atenção desmedida, em detrimento das atividades “ditas” como pedagógicas.

Na realização dessas atividades é possível perceber que as crianças ficam horas e horas à espera para fazerem estas tarefas ou até mesmo sendo “forçadas” a aligeirar-se tendo seus corpos submetidos ao controle, disciplinamento. Em relação às crianças negras, além da regulação e restrição, seus corpos viram alvo do racismo como apontado nos estudos de Fabiana Oliveira (2004). São essas, as crianças, que vão receber menos cuidados físicos e ter suas necessidades atendidas em menor prontidão.

O dualismo entre natureza e cultura nos estudos sobre corpo não nasce nos estudos sociais da infância, o próprio campo sociológico contemporâneo tenciona esse debate uma vez que admite que houve uma negligência sociológica sobre o corpo decorrente da suposta independência entre biologia e cultura, influenciado pelo modelo cartesiano mente/corpo. Essa dicotomia tornou-se num contraponto radical, ao ponto de o campo sociológico menosprezar qualquer conhecimento advindo da área das ciências naturais em relação aos estudos sobre o corpo. (Vítor Ferreira, 2013, p. 497)

No trato dos Estudos Sociais da infância, Alisson James, Chris Jenks e Alan Prout (2000) destacam que essa “radicalidade foi necessária a para combater o reducionismo e o determinismo biológico” (p. 207) que dominava os estudos das

---

<sup>86</sup> Para aprofundamento neste debate ver Marta Santos (2008).

crianças e das infâncias. Entretanto advertem que este dualismo precisa ser revisto e modificado evitando uma certa biofobia nos estudos sobre o corpo como nos aponta Maria da Conceição Almeida (2002, p. 44).

A lida separada e algumas vezes antagônica em relação a essas duas concepções sobre os corpos infantis em contextos educativos, tende a “[...] elaborar reducionismos e determinismos sobre a noção de corpo e suas experiências sensoriais, expressivas e de movimento.” (Márcia Buss-Simão, 2019, p. 56) acrescento aqui as experiências sociais e culturais a fim de ampliarmos o debate.

Nos excertos que seguem podemos perceber, no contexto da Escola Comunitária Luiza Mahin, o corpo numa perspectiva biológica ganha centralidade na ação pedagógica no momento de alimentação das crianças, marcado temporalmente pela rotina institucional, entretanto em espaços-tempos em que alimentar-se encontra-se fora do reducionismo rotineiro, esse mesmo corpo é percebido numa perspectiva social e cultural:

*“Pró, eu tô com fome, tem bolacha?”* pergunta Luna. A adulta-professora olha o relógio do celular e diz que ainda não está na hora do lanche. Luna abaixa a cabeça na mesa e depois de alguns segundos repete a mesma pergunta e recebe a mesma resposta da adulta-professora. Pouco tempo depois Luna vê no corredor um adulto-auxiliar e faz a mesma pergunta: *“Já está na hora do lanche?”* Ele responde que sim e Luna corre em direção ao relógio de brinquedo que fica na parede da sala, mexe nos ponteiros e vai para perto da adulta-professora e diz: *“Vamos, já chegou a hora!”* A adulta-professora confere a hora no celular e comenta: *“Você não sabe esperar, hein?”* Em seguida convoca as crianças para se organizarem para o lanche. (Notas de Campo 28/09/2021)

\*\*\*

O lanche é oferecido no refeitório, que fica no último andar do prédio da escola. As meninas da Sala Chica da Silva se deslocam para este espaço juntamente com outras turmas. Em média são em torno de 30 crianças se alimentando juntas, distribuídas em mesas com duas cadeiras. As crianças não se servem, ficam à espera de que as adultas-auxiliares lhe tragam o alimento. Com esta dinâmica da rotina é possível perceber que o controle dos copos das crianças se torna mais evidente. Rotineiramente as crianças são chamadas atenção para se sentarem, ficarem em suas cadeiras e esperarem a distribuição dos lanches e fazerem silêncio quando estão se alimentando. Por vezes observo que Merliah é a última a terminar a merenda. Quando a adulta-professora chama o grupo para descer, pois a “hora” do lanche acabou, comunica as adultas-auxiliares que vai “deixar” e que Merliah vai ficar para terminar o lanche. Uma adulta-

auxiliar faz o seguinte comentário: *“Qual a novidade?”*. As adultas, tanto a professora como as auxiliares, riem em tom de cumplicidade e retomam suas atividades. Quando isso acontece, sempre fico no refeitório observando Merliah. Com a chegada de novas turmas para o lanche percebo que Merliah se sente desconfortável, afinal ela não tem relação direta com as outras crianças. Num determinado dia eu me sento próximo de Merliah, ela sorri e me diz: *“Você vai me esperar?”* Eu digo que sim e iniciamos uma conversa sobre nossas preferências alimentares. A adulta-auxiliar lá da porta da cozinha desfere o seguinte comentário: *“se ficar conversando, não acaba nunca!”*. Percebo que o comentário se referia a mim e a Merliah. Automaticamente me levanto da mesa e interrompo a conversa. Vendo meu corpo em pé, Merliah reclama: *“Eu não consigo ir rápido”* referindo-se ao tempo que leva para alimentar-se. Eu ofereço ajuda, ela rejeita e diz que não quer mais comer. Levanta-se da mesa, segue em direção da escada e desce para sala. (Caderno de Campo, 07/10/2021)

\*\*\*

Durante a festa de encerramento do ano letivo, a festa de Natal, as famílias das crianças trazem doces, bolos e salgados para serem partilhados conjuntamente com toda a escola. As adultas-professoras recebem os pratos feitos pelas famílias e formam uma grande mesa com as guloseimas. Durante toda a festa, as crianças são incentivadas a se servirem do lanche, indo à mesa e podendo escolher o que gostam de comer. Durante este momento, percebo que as meninas se juntam em dupla para irem lanchar. Vão muitas vezes de mãos dadas e combinam o que pegar na mesa. Acompanho Biankinha e Lais mais de perto e ouço as meninas conversarem sobre o que trouxeram de lanche e suas preferências alimentares. Quando retornam para a quadra se sentam juntas, trocam alimentos e conversam sobre o presente que ganharam do Papai Noel. Neste momento não há uma interdição por parte da adulta-professora sobre a conversa durante o momento da refeição, nem aligeiramento para que as meninas terminem de comer. (Caderno de Campo, 14/12/2021)

A partir desses excertos podemos perceber que, neste contexto educativo, ainda há resquícios do modelo assistencialista no atendimento às crianças pequenas e bem pequenas. Nutrir o corpo biologicamente ganha centralidade no processo de alimentação e é mediado por uma visão regulatória e de controle informada e mantida pela ordem institucional. Estar com fome fora da hora estabelecida pela rotina, parece ter mais importância do que a própria fome e o ato de comer. Caso parecido acontece quando Merliah não se alimenta no ritmo imposto pela rotina institucional, e é “deixada para trás”, no refeitório. O simples fato de conversar durante a refeição também é desaprovado.



Entretanto, quando a prática alimentar escapa da rotina estabelecida na instituição, é o corpo na dimensão social e cultural que é percebido e que vai formar e informar a condução pedagógica desta atividade. Tudo muda, desde o tipo de alimento oferecido como as guloseimas, a forma que é disponibilizado para as crianças e a configuração do local onde as meninas se alimentam. Comer acompanhado, escolher o que deseja e conversar durante esse processo não configura um interdito.

Nestes fragmentos do campo, fica evidente que a rotina institucional engessa e dispersa o olhar pedagógico sobre esta atividade tão importante nos espaços de atendimento de crianças bem pequenas e pequenas. É perceptível que o corpo biológico no momento da alimentação ganha centralidade, em detrimento ao corpo social e cultural, expondo uma certa *vulnerabilidade corporal* das crianças, que precisam ser alimentadas, na hora, no momento e no ritmo *certo* para crescerem saudáveis do ponto de vista biológico. Essa *suposta* vulnerabilidade encontra eco no modelo pedagógico de proteção e controle, no qual a fragilidade biológica da criança é acionada em relação às adultas e adultos, evidenciando ausência de autonomia infantil e a necessidade de proteção. Em se tratando de crianças negras, essa pretensa “proteção” muitas vezes camufla a ideia colonial de incivilidade que recai sobre os corpos negros, é comum ouvirmos que crianças negras são mal-educadas.

Entretanto, ao voltarmos ao excerto e direcionarmos nosso olhar atento para o movimento corporal das crianças, é possível perceber que são as próprias meninas que colocam em xeque as compreensões sobre corpo. A partir de suas ações, elas vão colocar o corpo na fronteira entre natureza e cultura. Quando Luna pergunta para a adulta-professora “*Tô com fome. Tem bolacha?*” informa um saber biológico sobre seu corpo (sensação de fome), e o utiliza como conhecimento uma vez que sente, nomeia e significa. O mesmo acontece quando Merliah diz que “*não consegue ir rápido*”, ao referir-se ao tempo estabelecido pela ordem institucional de comer. Merliah nos confirma que já consegue perceber seu ritmo corporal numa dimensão biológica em relação à alimentação.

Ao mesmo tempo que demonstram saberes biológicos sobre o corpo, as meninas também acionam saberes sociais e culturais sobre ele. Luna questiona a “hora do lanche” perguntando a outro adulto que não a adulta-professora, como se duvidasse da resposta e para completar manipula o relógio da sala para ratificar que a tal *hora do lanche* já havia chegado. Merliah por sua vez me questiona: “*Você vai*

*me esperar?”* e desiste de terminar seu lanche, remetendo ao fato de não conseguir seguir o ritmo alimentar imposto pela ordem institucional. É perceptível que a partir de seus corpos no mundo em interação, as meninas negras pequenas vão causando fissuras na concepção moderna/colonial entre corpo/razão e natureza/cultura, fato também observado na etnografia realizada por Míghian Nunes (2017a).

Ao questionarem sobre como, quando e onde se come, as meninas acionam a integralidade entre os saberes biológicos e socioculturais sobre o corpo, nos apresentando o princípio da comensalidade no ato de alimentar-se. Ou seja, a experiência de alimentar-se não se centra apenas no padrão alimentar, no que se come. Está intrinsecamente relacionado como se come, ao que se come, porque se come, evidenciando a função social das refeições. A comensalidade é “[...] uma espécie de ritualização da partilha de alimentos, é fonte de prazer e ainda é um ato de sociabilidade e comunicação” (Nilce Oliveira; Adriana Casqueiro, 2008, p. 56).

Ao realizar uma pesquisa sobre alimentação em Salvador/BA, as pesquisadoras evidenciam como a comensalidade está presente em festas da cidade. As autoras analisam três eventos festivos: o caruru de setembro, o Natal e a Páscoa. Com este trabalho destacam que há uma grande influência afro-brasileira nos ritos que envolvem os rituais de preparo dos alimentos, de comer, da partilha coletiva da comida. Para essas autoras comer junto é viver a vida de forma comunitária. Neste sentido, a sociabilidade manifestada na comida partilhada na festa do final de ano, como destacado no último excerto, é reveladora da estrutura da vida cotidiana, tanto das meninas negras pequenas, quanto da própria instituição, que se caracteriza por comunitária.

## 6.2 CORPO-TERRITÓRIO-CRIANÇA

Pensar a criança negra como um corpo se configura como um grande desafio para os estudos das infâncias. Se para as crianças, de modo geral, o seu corpo fica à margem das discussões sobre infâncias, como apontado anteriormente, o corpo negro pequeno se vê ainda mais ofuscado pela luz da modernidade/colonialidade. Luiz Rufino (2016) nos ajuda a compreender como a modernidade/colonialidade opera e se manifesta nas dimensões corporais negras. Compreendendo o corpo como território, alvo central do racismo, o autor destaca que a partir desse mesmo território, o corpo, com sua potência, emergirá formas de enfrentamento a este padrão de poder:

É no território corporal, na fisicalidade do ser ou nas suas subjetividades, que operam essas consequências. Seja através do desvio existencial, da descridibilização dos modos de saber ou nas mais variadas formas de subordinação, é no corpo que se ressaltam as experiências da colonialidade. Todavia, é também nos limites do corpo que emergem as possibilidades de novas inscrições, é através dos seus saberes textualizados em múltiplas performances que se confrontam e se rasuram esses regimes. (Luiz Rufino, 2016, p. 57)

Em diálogo com Luís Rufino (2016) trago as discussões de Eduardo Miranda (2014) sobre o corpo-território, apoiado nos estudos de Muniz Sodré (2003), a fim de ampliarmos as discussões sobre o corpo como território. Para o autor, a junção entre os conceitos corpo e território parte da percepção de multiplicidade de territorialidades presentes no território, ou seja, um território está para além do espaço físico, sendo forjado também pelas relações dos corpos que nele habitam.

Conceber o território a partir desta perspectiva “[...] é a oportunidade de atribuir aos espaços os múltiplos significados que os indivíduos lhes conferem”. (Eduardo Miranda, 2014, p. 69). O mesmo acontece com o corpo, que se configura “[...] como fonte de todas as experiências espaciais dos indivíduos” (Eduardo Miranda, 2014, p. 69). Neste sentido, “[...] o corpo é o lugar-zero do campo perceptivo, é um limite a partir do qual se define o outro, seja coisa ou pessoa. O corpo serve-nos de bússola, meio de orientação com referência aos outros” (Muniz Sodré, 2003, p. 125).

Na complexidade de compreender um corpo como um corpo-território é imprescindível enfatizar que as experiências vivenciadas no e com o corpo em interação com outros corpos e artefatos culturais são situadas pelo lugar e pelo espaço e dialogam com aspectos identitários deste corpo, sejam eles relacionados a raça, gênero, geração, territorialidades, aspectos esses muitas vezes negligenciados nas discussões sobre corpo. Eduardo Miranda (2014, p. 71) enfatiza que:

Na cosmovisão afro-brasileira, o corpo não é concebido a partir de uma dicotomia, ao contrário, o corpo é a peça principal de todas as articulações com os homens, animais, com toda a natureza. É um corpo que carrega os símbolos, o imaginário, os mitos, os saberes, valores, enfim, toda relação com o real do seu grupo e consequentemente é um corpo-território.

Vale salientar que o pensamento de Luiz Rufino (2016) e Eduardo Miranda (2014) sobre o corpo como território está centrado na população negra adulta, entretanto, quando estive junto às meninas foi possível perceber como elas utilizam o

corpo-território para participar, interagir, mostra-se e esconder-se. É a partir desse *lugar zero*, como enfatiza Muniz Sodré (2013), que elas participam da vida social, ou seja, é pelo seu corpo-território-criança que as meninas negras pequenas vão experienciar suas infâncias.

Essas infâncias experienciadas pelo corpo-território-criança das meninas negras pequenas foi testemunhado por mim em todo o tempo que estive em campo. São inúmeros registros de interações em que as meninas utilizam do próprio corpo ou de outro corpo para viverem suas vidas naquele contexto educativo. Trago a seguir alguns episódios que considereei potentes e com possibilidades de tradução em narrativas escritas das experiências vividas pelas meninas negras pequenas a partir de seus corpos-territórios-criança.

Ao compreender o corpo-território-criança das meninas negras como texto e entendendo a corporeidade como um valor civilizatório afro-brasileiro para a Educação Infantil a partir das reflexões teóricas de Azoilda Trindade (2006), coaduno com a ideia da autora quando considera que

[...] o corpo é vida, é aqui e agora, é potência, possibilidade. Com o corpo se afirma a vida, se vive a existência, individual e coletivamente. Ele traz uma história individual e coletiva, uma memória a ser preservada, escrita e compartilhada. O corpo conta histórias. (Azoilda Trindade, 2006, p. 99)

Na potência de vida que faz morada no corpo-território-criança das meninas negras pequenas compartilho e dou a ler as histórias que vi, vivi e li – na (inter)relação entre meu corpo-território-adulto e o corpo-território-criança – atravessadas pela cultura negra.

### **6.2.1 Corpo-território-criança Odara**

Estar junto com as meninas negras pequenas é estar com nossos corpos-territórios em interação. Para compreendê-las foi necessário um envolvimento total, de maneira plena, com todas as forças, foi preciso *viver de corpo e alma*. Foi pelo corpo, seus movimentos e expressões que as meninas puderam participar e expressar seus pontos de vista sobre o que é viver suas infâncias negras naquele contexto. Foi por e com nossos corpos-territórios, meu e das meninas negras pequenas, que pude narrar, compartilhar e dar a ler como elas expressam a potência dos nossos corpos

negros, numa estética negra periférica positiva, deslocada dos estereótipos, um corpo-território-criança Odara, um corpo bom, bonito, útil e belo simultaneamente, como nos diz (Marco Aurélio Luz, 2008, p. 133). Um corpo fora do olhar ocidental em que razão e emoção são vistas de forma dicotômica.

Na tentativa de narrar as histórias que vivi e li a partir dos corpos-territórios-criança das meninas negras pequenas, sempre me colocava à disposição para brincar, seja a partir dos convites feitos por elas, seja solicitando permissão para brincar, que algumas vezes era negada e respeitado por mim.

Foram inúmeras vezes que a brincadeira de salão acompanhava nossos dias. Geralmente ela acontecia ao final da manhã, próximo da hora das crianças irem para casa. Essas interações se davam na sala de referência quando as meninas podiam brincar livremente sem a interferência direta da adulta-professora. Todas as crianças se envolviam, durante essas brincadeiras, tanto as meninas quanto os meninos e eu. Não tomei nota se alguma vez não participei deste evento.

A sala se transformava em um grande salão de beleza. Cada conjunto de mesa e cadeira se tornava num cantinho do salão. Tinha a mesa de fazer as unhas, a mesa de cuidar dos cabelos e mesas onde os cuidados eram múltiplos: unha e cabelo. Diferentes objetos eram usados como apetrechos estéticos: brinquedos estruturados como baldinhos e panelinhas que serviam de suporte para os objetos de manicure e cabeleireiro; outros não estruturados, como lápis, massinha, pincel, giz de cera, papel. As crianças também recorriam aos seus corpos para dar *vida* ao salão. Foi possível vê-las utilizando-se da saliva/cuspe para ajustar os cílios, o cabelo ou até mesmo servindo de acetona para limpar os esmaltes das unhas. O espelho que tinha na sala também era bastante usado nestes momentos como um balizador das imagens das crianças refletidas nele.

Quero chamar atenção aqui para o fato de os meninos da sala Chica da Silva se envolverem na brincadeira de salão, uma vez que, pelas minhas experiências, com crianças pequenas, não é comum vê-los envolvidos em atividades como esta. A brincadeira de salão era uma atividade em que eles sempre estavam junto com as meninas, algumas vezes convidados por elas, outras por iniciativas próprias. Ressalto que a entrada dos meninos nas brincadeiras de salão não era algo dado, pois sempre havia tensão e negociações entre pares. Apresento um episódio em que um menino negro foi questionado por estar pintando a unha:

Ao final da manhã, como era de costume, as crianças tinham um tempo para brincar livremente e mais uma vez o grupo se organizava para brincar de salão de beleza. Esta brincadeira dá uma certa tranquilidade na adulta-professora em relação ao distanciamento social provocado pela Covid-19, pois as crianças se agrupam em duplas e/ou em pequenos grupos e permanecem sentadas nas cadeiras, há pouca interferência da adulta-professora quanto a isso. Neste dia tínhamos 8 crianças na sala, cinco meninas e três meninos. Ao longe observo Bianquinha e Ariel e um menino conversando sobre como fazer as unhas, o que usar, a cor do esmalte. Me aproximo do grupo e pergunto se posso brincar. Bianquinha diz “*Pode*”, e completa: “*Você faz a unha dele*”. Prontamente perguntou para o menino que cor ele quer a unha, quando Biankinha me interrompe e diz “*Menino não pinta unha*”. Ariel dá um tapinha na mão da colega e continua, “*Pinta sim!*” Biankinha rebate: “*Pinta nada*”, Ariel continua insistindo: “*Pintaaaa!*”. O menino interrompe a discussão e fala: “*Pinta sim. Meu primo pinta a unha, a mãe dele briga com ele, ele pinta*”. “*Você quer pintar a unha?*” - pergunto para o menino, ele diz: “*Sim. Preto!*” e completa “*Depois lava no banheiro*”. Eu pergunto: “*Por quê?*” Ele diz: “*Pra mão não ficar suja*”. Em seguida eu pego o giz de cera preto e começo a pintar suas unhas. A gente alterna a pintura das unhas, ora eu pinto a dele, ora ele pinta a minha. Biankinha interrompe, e fala: “*Marta, você pinta a minha?*” “*De preto?*” - eu pergunto – ela acena a cabeça em afirmação e estende a mão. Daí nós quatro seguimos brincando de pintar as unhas de giz de cera. No final da manhã a adulta-professora pede, de forma bastante tranquila, que as meninas e os meninos lavem as mãos e retirem os “*esmaltes*”. (Caderno de campo, 21/10/2021)

Neste episódio é possível perceber como as crianças vão se tornando sujeitos generificados a partir de seus questionamentos sobre quem pode ou não pintar a unha. Fica evidente na discussão entre Biankinha e Ariel que elas reproduzem e interpelam padrões sobre as questões de gênero e masculinidades na perspectiva heteronormativa de que meninos/homens *não podem* pintar as unhas.

A maneira como as crianças vivenciam o gênero não é linear, mas está centrada no corpo, uma vez que é o corpo sociocultural que está em jogo, em disputa por meio do uso da unha pintada, neste caso. Essas formas experienciais não são estáveis e não estão isentas de contradições e conflitos, como pode ser observado no diálogo entre as crianças. Biankinha afirma um discurso hegemônico sobre masculinidade<sup>87</sup> “– Menino não pinta unha”, mas ao mesmo tempo migra para um

---

<sup>87</sup>A masculinidade hegemônica se distinguiu de outras masculinidades, especialmente das masculinidades subordinadas. A masculinidade hegemônica não se assumiu normal num sentido estatístico; apenas uma minoria dos homens talvez a adote. Mas certamente ela é normativa. Ela incorpora a forma mais honrada de ser um homem, ela exige que todos os outros homens se posicionem em relação a ela e legitima ideologicamente a subordinação

outro, que propõe determinadas rupturas, sem muitos problemas, quando sua ideia sobre quem pode ou não fazer unha é rechaçada por Ariel e o menino. Biankinha aparentemente aceita que eu e o menino possamos brincar de pintar a unha e a brincadeira segue.

Daniela Finco (2004), em sua pesquisa de mestrado, investigou as relações de gênero na infância e apontou que as crianças partícipes de sua pesquisa não possuíam práticas sexistas – ao menos não do mesmo modo como está disseminado na cultura das adultas e dos adultos – e evidencia, corroborando com Guacira Louro (1997, p. 59) que as crianças vão aprendendo, também na escola, a oposição e a hierarquia entre homens e mulheres ao longo do tempo que permanecem nela, uma vez que esta instituição social é generificada.

Neste estudo, a pesquisadora afirma que tanto meninas quanto meninos sofrem pressão para se *enquadrarem* na heteronormatividade por parte dos adultos da escola e das práticas educativas. Amanaiara Conceição Miranda (2014) também aponta em sua pesquisa como a escola é generificada, mesmo silenciando o machismo e o sexismo presentes nos espaços escolares. A pesquisadora demonstra como os materiais produzidos pelas professoras para *enfeitar* as salas são generificados, e destaca vários marcadores de masculinidades e feminilidades presentes nesses artefatos culturais, como cartazes, decoração das salas e prendedores de papéis.

No contexto da Escola Comunitária Luiza Mahin, é possível observar aspectos relacionados à generificação dos corpos infantis, como, por exemplo, a separação do banheiro das crianças por gênero: meninos e meninas. O curioso é que essa separação entre masculino e feminino está apenas relacionada ao banheiro de uso das crianças. No banheiro que as adultas e adultos usam não há essa identificação. Não indaguei às adultas da escola o porquê dessa separação referente ao banheiro das crianças, mas podemos inferir que esta separação ainda esteja relacionada às questões da generificação do espaço, como apontado.

Na Sala Chica da Silva não havia essa generalização nos materiais produzidos pela adulta-professora para compor esse lugar. Nos espaços coletivos da escola também não foi observado esse marcador, entretanto, em outras salas era possível

---

global das mulheres aos homens” (Robert W. Connell; James W. Messerschmidt, 2013, p. 241-282).

perceber alguns cartazes com essa prática. A partir das observações dos espaços da escola e a fala da adulta-professora solicitando para que as crianças lavassem as mãos e retirassem o esmalte, é indicativo de que esta temática ainda precisa ser aprofundada nas discussões formativas da escola. Um menino ir para casa com a unha pintada poderia causar estranheza na família, como já havia sido sinalizado pela própria criança ao dizer: *“Pinta sim. Meu primo pinta a unha, a mãe dele briga com ele, ele pinta”*

É importante frisar que a escola tem se desafiado para a inclusão dos debates em torno das questões relacionadas a gênero e sexualidades no currículo da escola. Durante a semana pedagógica do ano letivo de 2020 a temática foi incluída a partir do desdobramento da formação contínua realizada no ano anterior<sup>88</sup>. Outro aspecto que contribuiu para que essa discussão reverberasse foi a contratação de um professor para atuar na Educação Infantil, como mencionado neste trabalho. Entretanto, considero que as temáticas relacionadas a gênero, sexualidades e infâncias ainda precisam ser aprofundadas nos debates da escola. O episódio apresentado a seguir corrobora com esta afirmação:

As meninas Emili e Arthur e Júlia estavam na quadra dançando a dancinha de Tik Tok<sup>89</sup>. A moda da vez era uma música Trava na Pose<sup>90</sup>, quando um menino negro de outro grupo se aproxima e se junta as meninas para dançarem. As crianças utilizam seus corpos-territórios para expressarem o que diz a música. Há movimentos de braços, pernas, cabeça, tronco e quadril. A adulta-professora de outra turma olha a cena, aponta para a adulta-professora da Sala Chica da Silva e expressa desaprovação com o rosto, pelo fato de o menino estar dançando “rebolando”, chama a criança e diz: *“Essa dança é só pras meninas”*. O menino para de dançar junto das meninas, mas continua sua dança quietinho, sem movimentos bruscos ou mais expressivos, longe dos olhos da adulta-professora. (Caderno de Campo, 14/10/2021)

Além da ação da adulta-professora em conter um corpo de menino que rebola, a fim de manter um padrão de conduta masculino, é possível perceber que, mesmo

---

<sup>88</sup>Essa experiência foi socializada no artigo “Gênero e Sexualidade na Educação Infantil: Experiência Formativa Com Professoras” de minha autoria juntamente com Carla Santos e Amanaiara Conceição Miranda (2021)

<sup>89</sup>De acordo com Jessie Mou (2020), o TikTok é uma rede social de uso bastante simplificado que se espalhou mundialmente de forma muito rápida, sendo conhecido pelo seu conteúdo que é postado com formato curto, rápido e criativo (p.11).

<sup>90</sup>A música Trava Na Pose, Chama No Zoom, Dá Um Close é de autoria de MC Topre e MC Rennam



havendo todo um investimento social para a normalização dos corpos das crianças em certos padrões generificados, seus resultados não estão garantidos, uma vez que, no interior das relações entre crianças há confrontos, escapes, disputas, resistências e negociações quanto ao que é esperado de um menino e uma menina, como podemos ver na reação do menino, que continua a dançar.

Dando continuidade às discussões em que a estética negra corporal esteve no centro das brincadeiras de salão, trago dois episódios interativos que considero exemplares das experiências dos corpos-territórios-criança das meninas negras pequenas que podem nos contar histórias sobre um corpo-território-criança livre, que age, move, vibra, contesta, um corpo que afirma a vida (Azoilda Trindade, 2006). Uma vida negra, fincada num território periférico negro, numa ancestralidade negra.

O uso do termo periférico para se referir ao modo de ser e estar das comunidades negras que habitam as margens das cidades não está centrado no negativo, no ruim, no estereotipado. Uso-o aqui como forma de positivar e diferenciar as expressões culturais negras desses territórios num movimento político e econômico de urbanização das cidades. O conceito é apresentado a partir de uma gama de práticas culturais que têm seu suporte centrado em corpos negros que habitam as territorialidades periféricas das cidades, num processo de afirmação racial e da diversidade presente no âmbito da comunidade negra.

Compreender os corpos negros periféricos de forma positiva se constitui como uma atitude política que se pretende distanciar do olhar racista e sexista sobre a performatividade dessas corpos, principalmente em momentos de lazer. Com isto demarco o *lugar* de onde parto para tecer a análise dos episódios que seguem: a (inter)relação entre cultura infantil e cultura negra periférica.

### **Episódio - Unhas de Vidro Decoradas**

As meninas Biankinha, Lais e Luna brincam no salão de beleza. Fazem unha de “vidro decoradas” utilizando massinha e lápis de madeira. Modelam as unhas na massinha em formato grande com as pontas bem finas e imprimem marquinhas na massinha como se fossem desenhos e pregam as unhas postiças em seus próprios dedos. Conversam sobre as cores dos esmaltes e de como queriam a decoração em cada unha. Com as unhas feitas saem mostrando às outras colegas da turma a unha de “vidro decorada”. Lais e Luna estavam na frente do espelho e miravam-se de corpo inteiro, com destaque para as unhas que acabaram de fazer. Perguntei para Biankinha se a unha muito grande não arranhava ela respondeu que

não e me mostrou como pegar nas coisas sem quebrar. “*Você faz assim, ó* – me mostrando com muita habilidade como fazer as coisas com a unha bem grande. Láis estava observando minha conversa com Biankinha e disse: “*Tá na moda, Marta!*” Eu pergunto: “*O que é moda?*” Ela completa: “*É assim, todo mundo lá da minha rua usa, as meninas grandes!*”. (Caderno de Campo, 29/11/2021)

### **Episódio - Paredão no Fim de Linha**

Quando cheguei na escola as crianças estavam brincando com dinheiro de papel, vieram me mostrar a novidade. Apresentando nota por nota. Sentei-me na minha cadeira e passei a observar como o dinheiro estava sendo usado pelas meninas nas brincadeiras. Me ative ao observar Ariel, Emili, Arthur e Júlia que estavam bem empolgadas. Se tratavam como amigas e com o dinheiro pegavam o Uber<sup>91</sup> para irem ao paredão<sup>92</sup> no fim de linha (terminal final da parada de ônibus). O que me chamou a atenção nesta cena foi a forma como as meninas se organizavam para irem ao final de linha e o que comentavam sobre o que faziam lá. Elas se encontravam na casa de Júlia, (debaixo da mesa perto da porta) e iam, juntas, se arrumar para pegarem o Uber. Durante a arrumação conversavam sobre as roupas que tinham comprado com o dinheiro, a maquiagem nova e emprestavam roupas, umas para as outras. Vejamos os diálogos:

“– *Olha amiga, eu comprei esse cropped laranja*” – falava Emily embolando a blusa da farda no corpo, deixando a barriga de fora.

“– *Amiga, eu também tenho um!*” – afirma Arthur fazendo o mesmo gesto.

“– *O meu eu comprei na rua, igual ao meu shortinho de cintura alta!*” Comenta Emili

“– *Você me empresta para sair?*” Pergunta Ariel.

“– *Sim!*” – responde Emili.

“– *Eu comprei cílios grandes, “portico”. Vamos colocar?*” – fala Júlia.

“– *E fazer a maquiagem. Olha, eu comprei essa asa de borboleta!*” afirma Ariel.

“– *Eu fui na casa da minha prima e coloquei a rena aqui*”, diz Arthur apontando para a sobrancelha.

As meninas ficam um bom tempo se arrumando para irem ao paredão. Quando estão “prontas”, correm pro espelho e se olham, conversam novamente sobre as roupas e maquiagens, pegam o Uber, se olham no espelho, dançam, dão voltinhas ao redor do corpo. Eu pergunto para Arthur e Júlia que estavam próximas a mim o que elas fazem no paredão. Arthur com tom de questionamento me diz: “*Oxe, não sabe não, é? A gente dança tik tok, assim ó!*” Inicia uma dancinha e canta uma música que não entendo bem e completa “*tem pula- pula e churrasquinho*”. Corre novamente para o espelho e continua a dançar. A brincadeira é interrompida pela adulta-professora que recolhe o

<sup>91</sup>Popularmente chama-se Uber o carro que faz o serviço de transporte de passageiros utilizando uma plataforma que conecta usuário a motorista.

<sup>92</sup>Os paredões são festas caracterizadas por serem parte da cultura de jovens pobres, em sua maioria negros, que juntam equipamentos sonoros em carros de forma a montar uma parede de som. Paredões de som, ou de pagode, são práticas culturais nem tão recentes, têm origem na década de 70 inspirados pelo sound system, que foi responsável pela alteração da música ocidental a partir do hip-hop e que também trouxe novas formas de uso público do corpo (Andreza Cerqueira, 2021).

dinheiro e avisa que elas precisam se organizar para a saída.  
(Caderno de Campo, 21/10/2021)

Esses dois episódios exibem uma paisagem na dimensão da estética negra periférica, usada majoritariamente pela juventude negra feminina em Salvador. Andreza Cerqueira (2021), em seu trabalho de mestrado intitulado *Mulheres negras e interseccionalidades em cenas musicais de paredão, pagode e samba em Salvador, Bahia*, aponta que nos paredões o “[...] ritmo congrega roupas, espaços geográficos, performances dançantes, faixas etárias e como tudo isso articula pessoas em torno de uma marginalidade que já foi criminalizada em muitas outras formas de arte produzidas pela cultura negra” (p. 21)

Ao brincarem de ir ao paredão e de fazer unhas de vidro, as meninas negras pequenas utilizam os símbolos da estética negra periférica, como, por exemplo, o uso de shortinho curto cintura alta, *cropped*, unhas e cílios alongados, sobrancelhas marcadas com rena. O que pude ler nessa paisagem estética é que as meninas ao fazerem uso desses símbolos em suas culturas de pares (re)afirmam de forma positiva a negritude presente naquele território.

Ressalto que, numa análise aligeirada das ações das meninas, poderíamos cair na cilada do controle dos seus corpos infantis em nome de uma pretensiosa proteção que, na maioria das vezes, vem revestida de uma moralidade cristã ocidental. Poderíamos ver a cena apenas a partir da sexualização de corpos infantis reforçando as imagens estereotipadas desses corpos que frequentam os paredões.

Os corpos negros periféricos que dançam pagode, pago-funk frequentemente são associados a *maloqueiros*, *piriquetes*, dentre outros termos pejorativos, uma vez que existe um conjunto de signos e símbolos que os segregam por meio da classe e da raça, se configurando como novas faces do racismo. O corpo que veste e dança o pagode, pago-punk, reflete o lugar desse corpo no território, reafirmando a ideia de que o corpo forma o território como também é formado por ele, ou seja, um corpo negro em território periférico é um corpo-território marcado pelas colonialidades.

Entretanto, nos episódios apresentados, é perceptível uma ritualização e uma corporificação nas experiências vividas pelas meninas negras pequenas. A ritualização está presente quando elas se arrumam cuidadosamente para poderem ir ao paredão, compondo seus corpos com roupas, maquiagens, feitura das unhas e cílios. A ritualização e corporificação são elementos constitutivos da cultura negra em

diáspora, como afirma Muniz Sodré (2005), assim sendo, a história que pode ser lida a partir dos corpos das meninas negras, com suas estéticas, gestualidade e dança nestes episódios, cabe e serve a uma historicidade negra e periférica da cidade de Salvador.

Com esta discussão não estou negando a possibilidade das experiências dos corpos nos paredões, tanto de meninas negras pequenas quanto de mulheres negras adultas, estarem centradas na hiperssexualização, como apontado por Patrícia Hill Collins (2019) na discussão do conceito de imagem de controle e por Lélia Gonzalez (2020) nas discussões sobre as representações da mulher negra na sociedade brasileira a partir das noções atribuídas a elas como a mulata, a doméstica e a mãe preta<sup>93</sup>. Entretanto, aciono para análise desses episódios o que esses conceitos se referem em relação a emancipação e empoderamento negro, ou seja, se faz necessário (re)construir uma imagem positiva sobre nós, nossa estética, nossos corpos. Edificar uma própria imagem por meio de uma autorrepresentação é uma das lutas do feminismo negro. Ao que me parece, nos episódios descritos, as meninas negras pequenas já apontam este caminho.

O que vi, vivi e senti junto ao grupo de meninas negras pequenas durante os episódios da brincadeira de salão e a ida ao paredão reverbera o que a comunidade do Uruguai, a partir do coletivo das Mulheres da Laje vem evidenciando, desde os anos de 1980: que há nas periferias um protagonismo negro, em especial das mulheres negras e os espaços dos paredões são exemplos disso, rompendo com a lógica hegemônica, inclusive feminista, que “[...] reproduzem clivagens de classe e classificam seus espaços de protagonismo como mera reprodução de lógicas racistas e sexistas” (Andreza Cerqueira, 2021, p. 51).

Dando continuidade às questões relacionadas à estética negra, abro um espaço para tratarmos sobre cabelo. Sim, ele também esteve presente nas experiências das meninas negras pequenas, muitas vezes como protagonista da estética negra durante as brincadeiras de salão. Pegar no cabelo é tocar o corpo, afinal, cabelo é corpo!

Vivenciei junto às meninas negras pequenas diversos episódios em que nossos cabelos eram alvo de experimentações. As cabeleiras eram penteadas,

---

<sup>93</sup> Essas discussões foram aprofundadas nas seções dois e cinco deste trabalho.

despenteadas, trançadas, destrançadas, cheiradas, colocadas para frente, para trás, para cima, enfeitadas com laços e presilhas, deixadas soltas... Era possível perceber a gama de possibilidades que as meninas davam aos nossos cabelos. Lermos os corpos-territórios-criança das meninas negras tendo como referência o cabelo nos oferece mais uma possibilidade de afirmarmos o corpo como uma dimensão social, cultural e biológica. O cabelo crespo como parte constitutiva do corpo negro é pensado pela cultura e se constitui num símbolo social, cultural e político da comunidade negra que vai dar suporte para a criação da expressão beleza negra, por exemplo, como afirma Nilma Gomes (s/d).

Ao redor do mundo diferentes movimentos se articularam em torno da estética negra e política e tinham como ícone dessas lutas o cabelo. Podemos localizar o Movimento Rastafari que emergiu na Jamaica nos anos de 1930 e, nesta mesma década, o reconhecimento positivo de ser negro a partir do conceito de negritude cunhado por Aimé Césaire (Kabengelê Munanga, 2009).

Os movimentos de lutas civis *black is beautiful* e *black power*, ocorridos nos anos 1960 e 1970, nos Estados Unidos, cuja bandeira de luta era centrada no cabelo crespo, *natural* como significado de luta e poder e o movimento Consciência Negra na África do Sul nestas mesmas décadas, ajudaram não só a pensar em ações políticas de enfrentamento ao racismo como também criaram saberes em torno de uma estética negra positiva, que inspirava o ativismo de jovens negros em outros países, como o Brasil.

Em nosso país podemos destacar as ações do Movimento Negro que, influenciadas por esses movimentos internacionais, durante os anos de 1970 e 1980, vão promover ações de valorização a afirmação da estética negra, principalmente pelo uso do cabelo crespo em contraponto a uma hegemonia estética eurocêntrica. Em Salvador/Bahia podemos destacar a atuação do Bloco Afro Ilê Aiyê que desde o ano de 1974 vem atuando na desconstrução de uma imagem negativa da cultura negra, do corpo negro e do cabelo crespo (Ângela Figueiredo, 2012, p. 296).

O cabelo crespo é uma parte do corpo negro que sempre está em evidência, principalmente em relação às mulheres negras. No Brasil podemos perceber que a forma do cabelo crespo carrega contradições e tensões em diferentes tempos. Amanda Braga (2013, p. 18) marca a tensão, as negações e as afirmações sobre a beleza negra e enfatiza que esta beleza também expressa pelos cabelos se encontra

em trânsito em continuidades e descontinuidades, reflexos de movimento sociais negros.

A valorização ou desvalorização do cabelo crespo, num fluxo temporal “[...] extrapola o indivíduo e atinge o grupo étnico/racial a que se pertence [...] remetendo às vezes, de forma consciente e outras não, a uma ancestralidade africana recriada no Brasil” (Nilma Gomes, s/d, p. 2). De acordo com a autora, durante o período escravista a raspagem dos cabelos tanto das mulheres negras quanto dos homens negros era uma forma violenta de opressão desses corpos, uma vez que para muitas etnias africanas o cabelo, sua forma de usá-lo correspondia ao seu pertencimento étnico e ao status social. O significado social do cabelo crespo permaneceu ao longo da história e é possível ver na contemporaneidade como esse significado ainda está presente, ainda que com outros contornos. As cenas das meninas negras pequenas onde os cabelos se tornam protagonistas das interações, que veremos mais adiante neste texto, é uma prova disto.

Nilma Gomes nos diz que os salões onde realizou sua etnografia são espaços privilegiados para se pensar as questões étnico-raciais por via da manipulação dos cabelos. Ela comenta que “[...] nos salões, o cabelo crespo, visto socialmente como o estigma da vergonha, é transformado em símbolo de orgulho” (s/d, p. 8). Tomo emprestada esta afirmação para evidenciar que as brincadeiras de salão se constituíram em espaços potentes onde as meninas negras pequenas puderam experienciar seus cabelos na construção de uma identidade negra.

Durante essas experimentações capilares nas brincadeiras de salão a conversa sobre o cabelo estava centrada no formato, na textura e no tamanho que ele compunha. Vejamos algumas falas das meninas que destaquei durante esses episódios: “*Vai trançar?*” “*Ele está inchado!*” “*Na frente a gente faz baby hair!*” “*Deixa black!*” “*Pega a “xuxa” pra prender, tá seco!*” “*Ele é cacheado!*” “*Coloca trança bem grande!*” “*Black com o laço, ficou bonito, oh!*” “*Tá feio, inchado!*” (Notas de Campo 27/09, 28/11, 10, 19 e 23/11/21)

Para Nilma Gomes (2002) o cabelo e a cor da pele são ícones da identidade negra que são tomados pela cultura na construção da representação da beleza ou feiura do povo negro na sociedade brasileira. O cabelo para a população negra é uma marca identitária que pode ser manejada positivamente ou negativamente. Nos episódios em que o cabelo esteve presente e nas falas das meninas fica perceptível

como o cabelo pode ser acionado para (re)compor suas identidades de forma positiva ou negativa.

Durante os episódios das brincadeiras de salão elas puderam experimentar os seus e os meus cabelos de diferentes jeitos e formas, como descrito anteriormente. Essas experimentações capilares são importantes para que as meninas negras pequenas construam uma identidade positiva sobre o cabelo crespo, uma vez que as crianças, de modo geral, não têm autonomia para lidarem com seus cabelos. Se tomarmos os cabelos das crianças negras, por exemplo, veremos que prender os cabelos das meninas com elásticos e tranças e raspar os cabelos dos meninos, ações impetradas por adultas e adultos, se dão de forma compulsória.

O cabelo da adulta negra e do adulto negro expressa um conflito racial vivido pela pessoa negra, um conflito individual, mas que representa uma coletividade. Quando uma criança negra nasce há uma preocupação real sobre seu cabelo, pois ainda é comum ouvirmos as expressões sobre os cabelos das e dos bebês: *Vai ser bom ou ruim? “Se cair já sabe, né?” “Hiii, esse cabelo vai dar trabalho.” “Ainda bem que foi menino, com esse cabelo só máquina”.*

Ou seja, o cabelo crespo desde quando habita nossas cabeças é alvo de violência estética e reverbera o racismo presente na sociedade brasileira. Nas palavras de Nilma Gomes (s/d, p. 3) “[...] o cabelo do negro, visto como ruim, é expressão do racismo e da desigualdade racial que recai sobre esse sujeito” e revelam uma dimensão estética que correlaciona a negritude à absoluta negação da beleza. Embora as meninas negras pequenas não tenham utilizado a palavra “ruim” ao se referirem aos nossos cabelos, usaram as palavras “seco” e “inchado” como forma de desqualificar o cabelo crespo. Essas palavras também podem ser ouvidas nas redes sociais quando se referem a cabelos crespos. Entretanto junto a essas palavras que adjetivaram negativamente o cabelo crespo, temos outras que indicam a positividade dos cabelos crespos como *“Deixa black!” “Black com o laço, ficou bonito, hó!”*

A falas positivas e negativas sobre os cabelos crespos, proferidas pelas meninas, vão se dar num movimento de contraste, de negociação, de troca, no conflito, em diálogo, o que me permitiu perceber que as meninas negras pequenas naquele grupo estavam inseridas no jogo social de se constituírem negras, como aponta Neusa Santos (2021). Vale lembrar que a forma como o cabelo crespo é penteado, manipulado e usado discursivamente pode ser compreendida como estratégia de alimentar o mito da democracia racial ou tentar romper com ele.

Na tentativa de combater o mito da democracia racial e evidenciar o racismo presente na sociedade brasileira, o Movimento Negro Brasileiro criou e cria diferentes estratégias e uma delas está centrada na desconstrução da imagem negativa sobre a estética da população negra, o que Nilma Gomes (2020), em seu livro *Movimento Negro Educador*, intitulou de saberes estético-corpóreos. Para a autora esses “saberes são ligados às questões da corporeidade e da estética negra”, e compõem uma “série de lutas e ensinamentos das mulheres negras”. Neste sentido, a comunidade negra toma o corpo negro, incluindo aí o cabelo, como ícone de “expressão identitária, de transgressão e emancipação” (p. 78).

O papel do Movimento Negro Brasileiro no enfrentamento à desumanização e inferiorização do corpo negro preconizado pela colonialidade também recai sobre o cabelo crespo, sendo a chave para colocar este ente da estética negra em evidência de forma positiva. A partir das ações afirmativas implementadas no Brasil durante os anos 2000, podemos perceber outras possibilidades de vivenciar a corporeidade negra, pois, é perceptível que houve um aumento da valorização da estética negra. Um exemplo disso é a realização das marchas que enfatizam o orgulho do cabelo crespo em diferentes estados brasileiros. Aqui em Salvador temos o Coletivo da Marcha do Empoderamento Crespo que desde 2016 vem desenvolvendo ações sobre a estética negra, em especial a feminina.

Outra área que temos avanços nas questões da estética negra é a ligada à literatura infantil, uma vez que a partir da implementação da Lei n. 10.639/03 podemos perceber como o corpo negro ganha visibilidade nessas produções. É perceptível o aumento do número de obra de literatura infantil com a presença de personagens negras com uma estética positiva, como apontam as pesquisadoras Ana Fátima Santos e Maria Anória Oliveira no artigo intitulado *Literatura Infantojuvenil de Autoria Negra: retrato dos anos 2010-2020* (2020). Neste trabalho as autoras chamam atenção para o crescente número de personagens negras e negros na literatura Infantojuvenil, como também o aumento de autoria negra nessas obras. Esse acervo literário tem chegado às escolas via o Programa Nacional do Livro Didático Literário, o que possibilita às crianças negras um acesso positivo de seus corpos, incluindo seus



cabelos. Vejamos, no episódio que segue, como as meninas negras pequenas experienciaram a leitura do Livro de bell hooks *Meu Crespo é de Rainha*<sup>94</sup>:

Hoje as crianças foram para a biblioteca ouvir história. A bibliotecária fez a Leitura do Livro “Meu crespo é de rainha”, da autora bell hooks. O grupo gostou muito da história e se identificaram com as imagens e modelos de penteados apresentados na história. Durante a leitura verbalizaram como seus cabelos são parecidos com a personagem, apontando para si mesmas, para as colegas da classe e para mim. Quando voltaram para a sala, a adulta-professora pediu para que as crianças fizessem um desenho sobre a história e que depois elas iriam explicar o que desenharam. Este momento foi bem rico, cada uma delas pode falar sobre suas produções. As meninas que estavam envolvidas naquela experiência falaram:

“– *Eu desenhei minha mãe penteando meu cabelo quando eu venho para a escola, ela faz duas tranças (aponta pro cabelo) e coloca o laço*”. – Emili.

“– *Meu desenho é da trança agarradinha, minha tia diz que é assim, igual a esse aqui e aponta para cabeça e para o desenho*” – Lais.

“– *Eu fiz minha tia, o cabelo dela é de mega hair, ela coloca cabelo. Fica bonita!!*”

Meliah aponta para o desenho e diz:

“– *É black*”.

Emili me indaga:

“– *Marta, como é seu cabelo? Nem parece trança e você coloca anel nele?*” Referindo-se aos enfeites que coloco nos meus *dreads*.

Eu explico para o grupo como é meu cabelo, endredado, como faz ele ficar assim, usando agulha e que é outro tipo de usar o cabelo crespo, apontando para a imagem do livro que apresenta um cabelo com *dreads*. Após minhas explicações todas as meninas correm até mim e pegam no meu cabelo, cheiram, passam no braço e na mão para sentirem a textura, apontam os enfeites, puxam, esticam. Emili me abraça e fala no meu ouvido baixinho: “– *No bar que toca reggae lá na minha casa, tem um homem que tem seu cabelo*”. Antes de poder comentar o que ela me disse, a adulta-professora chama a turma para continuar a apresentação dos desenhos e todas saem correndo em direção a ela, inclusive Emili. (Caderno de Campo, 07/12/2021)

A escolha da literatura e a solicitação feita pela adulta-professora de que as meninas negras pequenas desenhassem e se expressassem sobre suas produções se constitui como uma possibilidade de valorização da ancestralidade negra, assim como a resistência e a denúncia do racismo. As crianças que têm possibilidades de se identificarem positivamente com a estética negra podem construir estratégias importantes de enfrentamento ao racismo e sexismo no seu cotidiano, criando

---

<sup>94</sup>Publicado originalmente em 1999 em forma de poema rimado e ilustrado, esta obra chega ao Brasil pela editora Boitatá, apresentando às meninas brasileiras diferentes penteados e cortes de cabelo crespo de forma positiva, alegre e elogiosa.

alternativas de enfrentamento ao modelo colonial de inferiorização e submissão da população negra.

Com esta literatura, as meninas negras pequenas se depararam com os mais diversos tipos de cabelos crespos em cores, texturas, tamanhos, penteados, formatos. A experiência de vivenciar os diversos modos de ser negra e negro a partir do cabelo é muito importante para que as meninas também possam elaborar formas plurais da corporeidade negra. Ao localizarem nas imagens do livro seus cabelos, de suas famílias e o meu, as meninas negras pequenas acionaram *saberes estéticos-corpóreos* os quais as mulheres negras em movimento vêm nos ensinando, sobretudo as mais jovens.

É importante salientar que esses episódios envolvendo o cabelo mostram um avanço em relação à positividade da estética negra. No entanto, as experiências com nossos cabelos que vivi junto às meninas negras, mediadas pelas brincadeiras de salão e a contação de história, não podem ser tomadas de forma generalizada em tantos outros contextos. O que apresento aqui são as formas específicas das meninas negras pequenas, daquele grupo da escola Comunitária Luiza Mahin, lidarem com os nossos cabelos.

O encontro do meu corpo-território com os corpos-territórios-crianças das meninas negras durante as brincadeiras de salão, de ida ao paredão e a contação de história, me levou a refletir que ser menina negra pequena está relacionado também à dimensão estética e que evidencia a categoria *nagô Odara*, afirmando que a estética negra está para além de ser belo, bonito, numa perspectiva eurocêntrica. Ser/Ter um corpo-território-criança *odara* é a possibilidade de afirmarmos o belo como característica primordial das vivências estabelecidas corporalmente. Um corpo que exprime o bom, útil e eficaz na construção de uma autoimagem positiva.

### **6.2.2 Corpo-território-criança em festa**

Parabéns pra você, nesta data querida, muitas felicidades, muitos anos de vida! Heheheheh!

Essa cantiga está presente em nossas vidas desde muito cedo. Atravessa gerações e conta muitas histórias. É usada em diferentes contextos, desde a comemoração de nascimentos, celebrações institucionais, a momentos especiais na família e entre amigas e amigos. É comum vermos as adultas e os adultos ensinarem

as bebês e os bebês baterem palminhas e cantarem parabéns. As redes sociais estão infestadas de comemorações de mesversário<sup>95</sup>.

Nas minhas andanças enquanto professora de Educação Infantil o *Parabéns pra você* sempre esteve lá. Não me recordo se algum ano essa música não tenha sido cantada por adultas, adultos e crianças nesses espaços educativos. O *Parabéns pra você* é entoado para marcar a mudança de idade das crianças, adultas e adultos, para sinalizar algum feito das crianças, como, por exemplo, guardar os brinquedos ou se vestir sozinha. É bem comum vermos as crianças brincando de *parabéns*. A música cantada nos espaços de Educação Infantil demarca uma ritualização, uma passagem para algo novo. Seja a idade ou seja a habilidade que demonstra desenvolvimento e autonomia, como aponta Claudia Michelli em sua dissertação intitulada *Eu já sou grande!*: um estudo sobre o remanejamento da criança na creche (2006).

De acordo com a matéria publicada pela Sociedade Artística Brasileira, a música cantada para marcar celebrações é uma tradução da cantiga estadunidense *Happy Birthday to You*, que chega no Brasil no ano de 1942 a partir de um concurso de rádio que selecionou a melhor tradução da letra. Ao ouvirmos ou entoarmos a cantiga *Parabéns pra você* sempre nos remetemos a um aniversário, a uma festa.

Se tomarmos os festejos de aniversário enquanto prática social e cultural é possível perceber modos particulares e diferenciados de como se dá esta comemoração. Núbia Santos (2013), apoiada nos estudos de Manuela Ferreira e Cristina Rocha (2000) enfatiza que:

O festejo do aniversário de uma criança tem diferentes significados sociais, variando de acordo com o contexto sociocultural das crianças, as diversas concepções de infância e, por conseguinte, de acordo com as diferentes relações estabelecidas entre adultos e crianças, a valorização da infância e do grupo de pares nos modos de socialização. E acrescentam que, embora seja a criança o que move tal festejo, este também é protagonizado pelo adulto. (Núbia Santos (2013, p. 36)

Uma das referências teóricas sobre os estudos de festas de aniversário é a francesa Régine Sirota (2005, 2008) que, ao longo de suas pesquisas, contribuiu para compreendermos o aniversário como um evento ritualístico de socialização. Ao considerar o aniversário um ritual de socialização, a pesquisadora explica que há uma

---

<sup>95</sup>Comemoração na data do nascimento de uma ou de um bebê mês a mês até completar um ano.

sequência repetitiva entre as comemorações e a presença de elementos constitutivos desta prática, como bolo de chocolate e velas. O que a interessava nesse evento comemorativo eram as regras de civilidade e o estabelecimento de convívio e laço social. Ao se debruçar sobre esse ritual do cotidiano, a autora demonstra que é possível observarmos procedimentos e práticas sociais sobre a cultura das crianças, assim como a cultura das adultas e dos adultos.

Os aniversários, sem dúvida, ampliam o círculo social das crianças, construindo novas sociabilidades infantis que vão contribuir para a evolução do status da criança na sociedade. Régine Sirota (1999) enfatiza que o aniversário se tornou importante ritual de celebração da infância contemporânea, podendo “[...] representar um excelente meio de análise da constituição de um ritual da cultura infantil” (Régine Sirota, 1999, p. 51), uma vez que as crianças produzem e são produzidas por este ritual (2008).

Ao considerar o aniversário como um fenômeno social, cultural e histórico que faz parte da cultura infantil, como aposentado por Régine Sirota (1999, 2005, 2008) e Núbia Santos (2013), meu olhar sobre esse rito festivo, diferentemente das autoras citadas, esteve mais centrado na forma como as meninas negras pequenas experienciam seus corpos-territórios-criança neste evento. Diferentemente das pesquisas que estudam o rito do aniversário em si com seus elementos constitutivos, o que tomou centralidade na minha análise foi o corpo-território-criança das meninas negras pequenas que se moveu, vibrou, comemorou nestes eventos que elas mesmas trouxeram para seu cotidiano. As festas de aniversário que apresento nesta seção foram as que as meninas negras pequenas criaram em suas brincadeiras cotidianamente durante o tempo em que estive com elas. Me mostraram que são seus corpos-territórios-criança, na e em festa, os protagonistas destes eventos, afinal, não há festa sem corpo!

Desde quando eu me encontrei com as meninas negras pequenas e passei a acompanhá-las cotidianamente, percebi que um tipo de brincadeira entre elas se fazia presente e repetidamente: *a festa de aniversário*. Quase todos os dias após o lanche ou quando retornavam à Sala Chica da Silva, as meninas se punham a brincar de festa surpresa, festa de aniversário. Pode ser cansativo para leitora ou leitor o número de cenas apresentadas que seguem, mas as trouxe em quantidade e sequencialmente a fim de evidenciar como a festa de aniversário organizada pelas

meninas negras pequenas vai ganhando e/ou perdendo formas, elementos, contornos, a partir das interações entre pares e adultas.

Separei as cenas a partir de meu olhar enquanto *observadora participante*. As primeiras referem-se ao momento em que chego na sala junto com a adulta-professora e o restante da turma e somos surpreendidas com a festa de aniversário. Em seguida, apresento as cenas em que observo o grupo de meninas antes da chegada da adulta-professora e o restante do coletivo de crianças. A mudança do local e da perspectiva de observação feita por mim foram imprescindíveis para que eu pudesse ver com mais intensidade como os corpos-territórios-criança das meninas vibram, dançam, pulam, movem-se, disputam, suam, cansam, se alegram neste evento festivo. Ressalto que os meninos da classe quase não se envolviam na festa de aniversário. Vejamos as cenas:

### **Cenas observadas quando chego na sala junto com a adulta-professora e a turma e somos surpreendidas com a festa de aniversário**

Em um dos primeiros dias de encontro com as crianças da sala Chica da Silva, observei que ao retornar do refeitório, após o lanche, as meninas vêm correndo na frente. Chegam na sala antes da adulta-professora, se escondem debaixo da mesa e atrás da porta e quando a adulta-professora chega, todas saem do esconderijo e gritam “surpresa” acompanhada da cantoria da música “Parabéns para você”. Percebo que há uma grande euforia no grupo, elas pulam, jogam seus corpos no chão, batem palmas e dão muitas risadas, principalmente quando a adulta-professora entra na brincadeira e demonstra estar “surpresa” com o evento. (Caderno de Campo, 27/09/2021)

\*\*\*

Hoje a “festa surpresa” para a adulta-professora foi feita no retorno das crianças da quadra. Um grupo de meninas, novamente, se esconde, surpreende a adulta-professora com a cantoria dos “parabéns”, se jogam no chão, correm em círculo na sala, mesmo aquelas que não estavam envolvidas na “organização” da festa envolvem-se na surpresa. Neste dia pensei que não teria a festa, pois as meninas não a fizeram quando retornaram do refeitório. (Notas de Campo, 30/09/2021)

\*\*\*

Tenho notado que o evento da festa de aniversário tem se tornado uma constância para esse coletivo de crianças. A cada dia um elemento é incluído na brincadeira. Hoje percebi que há toda uma preparação para que ele aconteça. Vi e ouvi Emili e Júlia combinando como iriam fazer a “festa surpresa”. As meninas estavam juntas na mesa do refeitório e parecia que a combinação para festa interessava mais do que o próprio lanche, uma vez que as meninas foram repreendidas várias vezes para terminarem a merenda primeiro para depois conversarem. Elas faziam gestos, cochichavam entre si, batiam palminhas curtas expressando uma ceta ansiedade, se colocavam

debaixo da mesa, davam risadas. Não ouvi direito o que elas diziam pois estavam com máscara. Assim que a adulta-professora pediu para o grupo descer para a sala, Emili e Júlia logo correram na frente e desceram as escadas em direção à Sala Chica da Silva. (Caderno de Campo, 07/10/2021)

\*\*\*

Com meu olhar mais atento percebo que a festa “surpresa” é comandada por Emili e às vezes é organizada antes do grupo ir para o refeitório. Já havia desconfiado disso, pois as meninas ficam inquietas quando está próximo da hora do lanche. Movem-se de uma mesa para outra parecendo levar e trazer informações importantes. Emili olha no relógio e pergunta à adulta-professora se já está na hora do lanche. A adulta-professora responde que está perto. Com esta resposta, Emili vai na mesa de Luna e fala: *“Vai chegar a hora do lanche, depois a gente vem correndo e canta “parabéns”*. Luna responde com olhinhos alegres – *“Tá”*, olhando para ver se a adulta-professora não estava escutando a conversa. A adulta-professora chama a turma para subir para o refeitório, as duas meninas saem de mãos dadas da sala como uma forma de pacto para o “grande” evento que aconteceria após a merenda – *“a festa surpresa”*. Essa cena é repetida por muitos dias. (Caderno de campo, 25/10/2021)

### **Cenas observadas quando acompanhado as meninas envolvidas na festa de aniversário, antes da chegada na sala da adulta-professora e da turma**

Hoje a festa surpresa ganhou novo elemento, pois além de se esconderem debaixo das mesas, cadeiras e atrás da porta, Emili apagou a luz da sala falando para Luna, Artur e Bianquinha: *“Na festa apaga a luz”*. Percebi que havia outras meninas envolvidas na festa de aniversário que chegaram na sala um pouco antes da adulta-professora e foram recebidas por Emili: *“Anda, corre, fica aqui”* (puxando as colegas para ficarem atrás da porta). Quando a adulta-professora chegou, além da gritaria e euforia da surpresa dos parabéns, Emili acendeu a luz, dando um tom realístico à festa. Os corpos das crianças parecem “acenderem” com a luz, elas gritam, pulam, batem palmas, se jogam no chão, correm na direção da janela, se escondem novamente debaixo das mesas, apagam e acendem a luz, num maior frenesi até que a adulta-professora pede para se sentarem e pararem de apagar e acender a luz para não queimar a lâmpada. (Notas e Caderno de campo, 16/11/21)

\*\*\*

A volta do refeitório se torna um momento muito esperado pelas crianças do grupo. Luna e Emili continuam na organização e liderança da brincadeira, embora alguns meninos tentem ser protagonistas da ação, dizendo o que precisa ter na festa: *“Nem é festa, não tem bolo!”* Emili rebate e por vezes ouço ela dizer *“Eu que inventei, eu sou a dona”*. *“Eu e Luna”*. Observo que há uma disputa entre as crianças durante a brincadeira, em relação a quem vai segurar a vela (lápiz de cera), acender e apagar a luz. Observo que quem chega primeiro na sala, antes da festa acontecer, pega a vela, mas apagar e acender a luz é sempre tarefa de Emili, a “dona” da brincadeira. (Notas de Campo e Caderno de Campo, 04/11/2021)

\*\*\*

Na hora da festa surpresa de hoje, a adulta-professora falou para as crianças que já estava cansada de fazer muitos aniversários. Que já estaria bem velhinha de tantos anos. As crianças se olharam e Ariel respondeu: “*Não tem problema não, é de mentirinha*”. E a brincadeira segue, mesmo a adulta-professora tendo falado de sua insatisfação em participar. (Notas de Campo, 10/11/2021)

\*\*\*

Para minha surpresa, hoje fui inserida na brincadeira de festa de aniversário. Luna me chama para correr na saída do refeitório, a gente desce os dois vãos da escada correndo, ela me esconde atrás da porta e diz que preciso ficar quieta e calada. Entro na brincadeira. Quando a adulta-professora chega na sala eu e as crianças gritamos “surpresa” e cantamos Parabéns. Luna pega na minha mão e diz: “Pula, Marta”. Eu tento, mas meu corpo adulto, cansado de correr e descer a escada pouco responde ao chamamento de Luna. A adulta-professora me olha e diz sorrindo: “Não tem jeito, vou ter que fazer aniversário todo dia mesmo”. (Caderno de Campo, 18/11/2021)

\*\*\*

Hoje é o último dia letivo deste ano, a escola parece uma grande festa, afinal, estamos vencendo a Covid-19 e novo ano se aproxima com toda sua força de voltarmos à “normalidade”. Há uma atmosfera diferente, é perceptível, o clima de alegria das crianças, adultas e adultos ilumina toda a manhã. Ao retornarmos do refeitório, a festa de aniversário estava lá, protagonizada pelas meninas com toda a sua dinâmica. A adulta-professora comenta com as crianças: “*Até hoje eu faço aniversário!*” As meninas negras pequenas sorriem e continuam a correr, pular, rodopiar e esconder-se embaixo das mesas, cadeiras e atrás da porta. (Notas e Caderno de Campo, 14/12/21)

Nas cenas apresentadas anteriormente, que demonstram a festa de aniversário protagonizadas pelas meninas negras pequenas, fica evidente que o evento festivo em si não está na centralidade das ações das crianças, dado que não houve a presença de bolo, presentes, convites e brigadeiros, elementos que caracterizam as festas de aniversário, como apontam os estudos de Régine Sirota (1999, 2005, 2008) e Núbia Santos (2013), apenas a vela é introduzida na brincadeira depois de algum tempo. A resposta de Ariel dada à adulta-professora quando indagada sobre a comemoração do nascimento: “*Não tem problema não, é de mentirinha*” também pode ser uma dica de que o evento em si é secundarizado. O que apareceu com mais força nessas cenas e que mobilizou as meninas a repetir quase que continuamente a brincadeira foram seus corpos-territórios-criança. Me pareceu que o corpo tomou a centralidade da festa, pois ele estava lá, correndo, cochichando, se amontoando debaixo das cadeiras e mesas, se espremendo atrás da porta para antes de iniciar a

festa “surpresa”, mas ele, o corpo, continuava após acabar a *surpresa* em máxima euforia, com movimentos de pulos, rodopios e corre-corres. O corpo-território-criança das meninas negras pequenas se mostrava como narrativas sobre seus corpos em festa.

Vale realçar que a festa de aniversário apresentada pelas meninas não correspondia ao modelo mercadológico de aniversário, com suas megaproduções ou mero entretenimento, nem representava a comemoração cronológica da progressão de idades, como demonstrado pelo comentário da adulta-professora: “*Até hoje eu faço aniversário!*” e de Ariel quando questionada sobre este fato: “*Não tem problema não, é de mentirinha*”.

Neste sentido, as festas foram vistas por mim como resultado da interação entre pares de crianças e adultas e adultos. Mesmo que rememore uma história social e cultural sobre os festejos de aniversário, o que ressalta nas cenas são as ações corpóreas das meninas negras pequenas. Outro destaque na cena foi a forma como fui inserida na brincadeira enquanto adulta. Fica evidente que minha participação tinha um propósito específico: manter a festa, mesmo estando desagradando a adulta-professora, que por esse motivo poderia pôr fim na brincadeira. Ao me inserir nessa experiência, as meninas usam a atuação das adultas e dos adultos para manterem seus ritos e suas agências, além de me considerarem uma aliada delas, o que demonstra que a aceitação em participar da pesquisa ainda estava valendo.

Além de evidenciar, mais uma vez, o aceite das meninas negras pequenas em participar da pesquisa<sup>96</sup>, as inúmeras festas de aniversário que vi, senti e vivi junto às meninas negras pequenas daquele grupo apontaram também a importância da (re)produção interpretativa (William Corsaro, 2009) para a construção das culturas infantis, o que leva as crianças a se apropriarem das informações do mundo adulto e as ressignificar de forma a atender a seus próprios interesses infantis. No decorrer das cenas fica nítido que a festa de aniversário foi se constituindo à medida que ela era realizada, não se caracterizando como um evento estanque, que se repetia tal e qual a festa anterior. Mesmo tendo *dona*, a festa não se deu enclausurada, fechada, sendo possível perceber que a cada dia a festa tinha fluxos de acontecimentos,

---

<sup>96</sup>Fato imprescindível para continuar pesquisando junto às crianças, levando em consideração a ética em pesquisa com este público.



tramas, segredos, aberturas. Entretanto, tinha um lugar de memória que é utilizado para dar continuidade aos ritos criados no passado, sendo (re)atualizado a cada momento.

Os episódios das festas de aniversário, com suas inúmeras cenas, não se davam no tempo *livre*, quando as crianças poderiam fazer o que desejassem. Era nos interstícios da rotina do cotidiano, entre uma *atividade* e outra, que elas reivindicam esse tempo, ao que chamo de uma linha de fuga desses corpos-território-criança em festa com toda sua forma de dançar, pular, correr, andar e até brigar, reivindicando o direito à *bagunça* em que seus corpos-territórios-criança estão livres, soltos, alados, acompanhando seus desejos de alegria. Carmem Lúcia Soares, no prefácio do livro *Corpo e Festa* (2013, p. 12) afirma que a festa é o

[...] espaço de intervalo, de suspensão mesmo, a festa interrompe certas normas inventando outras, inverte certos sentidos e enreda outros, ela não é, definitivamente, nem o tempo livre e nem o tempo disponível colocados em oposição ao mundo do trabalho.

Ou seja, o corpo-território-criança em festa é a oposição da criança em seu *ofício de aluno*. Nas palavras de Manuel Sarmiento (2011, p. 589),

[...] o aluno, tem por ofício, de tomar a forma (no sentido de se deixar formatar), adquirir a cultura escolar – deixando de lado, entre parêntesis ou de modo definitivo, a sua cultura de origem, quando incompatível com a cultura escolar, ou a cultura gerada e reproduzida nas relações com os seus pares: as culturas da infância – e ajustar-se à disciplina do corpo e da mente induzida pelas regras e pela hierarquia dos estabelecimentos de ensino que frequenta.

A sagacidade dos corpos-territórios-criança das meninas negras pequenas em festa, amontanhando-se atrás das portas, debaixo das mesas e cadeiras, apresentando agilidade e destreza ao descer dois lances de escada, produzindo culturas infantis, utilizam-se de todo o movimento corporal como forma de linguagem comunicativa. Essa linguagem me leva a acreditar que, além da submissão e da subjugação material e simbólica à qual seu corpo está submetido enquanto criança em seu *ofício de aluno*, as meninas negras pequenas, naquele contexto, continuam teimosamente demonstrando feições e expressões de muita alegria, astúcia, fecundidade sobre a vida.

A despeito disso, recorro a Muniz Sodré (2006), a partir de seu conceito de alegria/alacridade, para poder apresentar com mais força a potência de vida que foi

apresentada para mim pelas meninas negras pequenas com seus corpos-território-criança em festa. O autor enfatiza que alacridade é a condução dos afetos, representando a constante aprovação da e pela vida, mesmo diante do nefasto ou do desumano. Alegria/alacridade é uma poderosa capacidade de transformação e continuidade da existência da cosmovisão afro-brasileira. “Alegria e cultura do povo” (Muniz Sodré, 2006, p. 199).

As meninas negras pequenas demonstravam alegria e o prazer de viver inscritos em seus corpos-territórios-criança em festa. Foi possível testemunhar uma alegria corporal inaugural, sem retrospectiva, em cada gesto, movimento de seus corpos-território-criança. Era visível o prazer e bem-estar que a festa de aniversário proporcionava a elas, também a mim e à adulta-professora. Nós adultas, que convivíamos com aquele coletivo, esperávamos ansiosamente a festa de aniversário acontecer. Saliento que, com o passar do tempo, eu esperava a festa de aniversário não mais como alguém com interesse apenas em *anotar* os eventos de socialização das meninas negras pequenas, mas pela forma como toda aquela potência ála cre invadia meu corpo e me fazia sentir gosto pela vida, mesmo ela estando ameaçada pela Covid-19. Tomado pela alegria, o corpo-território-criança em festa rompia a inércia instituída pela rotina cotidiana a afirmava que “[...] nós não “temos” simplesmente um corpo, já que “somos” igualmente um corpo” (Muniz Sodré, 2017, p. 211).

Ser e estar alegre para o povo negro, segundo o referido autor, em sua obra *Pensar Nagô* (2017), é uma condição existencial, um fundamento ético e estético das filosofias em diáspora. A alegria/alacridade é o arcabouço que esteia a vida dos povos negros. Um corpo negro alegre/ála cre viabiliza a continuidade, o afeto, a realização existencial fincada na ancestralidade negra. A alegria vivida como fundamento e não como um mero estado vivível, um sentimento passageiro preconizado pela colonialidade/modernidade se configura como algo “paradoxalmente sério” (Muniz Sodré, 2017, p 148). Enfim:

[...] no âmago de uma filosofia de diáspora, como o pensamento nagô, a alacridade entendida como ponto de existência é uma regência afetiva que propicia essa margem dentro de um contexto social marcado há séculos pela continuidade das políticas de servidão. (Muniz Sodré, 2017, p. 23)

Com os corpos-territórios-criança das meninas negras pequenas em festa podemos aprender a não perdermos a nossa condição de existir, o prazer de continuarmos vivas e vivos, mesmo em tempos pandêmicos como o que se apresentava naquele momento. Com as meninas negras pequenas correndo, pulando, gritando, ao chão e ao ar, vivemos o aqui e o agora, experienciando a vida em sua plenitude. Enquanto pessoas negras adultas temos o compromisso ancestral de sermos/continuarmos alegres, como as meninas negras pequenas foram nas festas de aniversário, com toda a potência que isso significa.

# 7 Considerações finais:



cartas de despedidas e recomeços

Para escrever este texto fiz um movimento de retornar ao que já tinha escrito como relatório de pesquisa. Nesse retorno ao escrito, andei pelo projeto, passei pelas motivações de fazer pesquisa junto com as meninas negras pequenas. Caminhei em direção a outras pesquisadoras e outros pesquisadores levada pelas mãos das meninas negras pequenas e, por fim, viajei nos grandes volumes de dados de campo.

Em minhas andanças através dos textos, das notas e áudios de campo, do caderno de campo e das fotografias, deparei-me com o registro do último dia em que me encontrei com o coletivo de meninas negras pequenas da sala Chica da Silva, naquele ano de 2021. Trago-o aqui para me ajudar a concluir este empreendimento de pesquisa:

Hoje foi o último dia letivo de 2021, dia em que as meninas ainda estão na escola, antes da celebração do final de ano programada pela instituição. Mesmo sendo convidada a estar no dia do Papai Noel, dia em que a escola fará a distribuição dos presentes de Natal, sem muitos festejos, pois estamos ainda em pandemia, considero que meu derradeiro dia com o grupo de meninas foi esse. Nesta ocasião tivemos a presença de sete meninas, apenas Laís não veio à aula, caso raro neste tempo que estive junto delas. As meninas estavam bastante ansiosas com a chegada de Papai Noel e com as cartinhas que tinham escrito para ele, pedindo presentes. A manhã girou em torno de despedidas. A professora chama as meninas para ajudarem na organização dos materiais que iriam para casa como as atividades de papel e alguns objetos pessoais que ficavam na escola. Enquanto arrumam os materiais, a professora informa que depois do lanche elas irão lá para cima, para a sala do primeiro ano, conhecer a professora que provavelmente será a pró delas no ano de 2022. Com esta notícia as meninas gritam de alegria, pulam como estivessem felizes por estar na sala das grandes (algumas vezes ouvi elas comentarem sobre a turma do primeiro ano, se referindo às crianças desta turma, como as grandes). Estar junto com o grupo do primeiro ano era muito desejado pelas meninas da Sala Chica da Silva, uma vez que tinham atividades na escola que elas não podiam participar, pois eram do grupo cinco. No meio desse misto de alegria e despedidas, Merliah chega perto de mim, me abraça e diz baixinho: *“Marta, eu vou sentir saudades de você”*. Eu abraço Merliah e respondo que também sentirei saudades dela. A fala de Merliah soou em mim como um carinho de toda turma e foi aí que decidi reiterar mais uma vez para as meninas que nós nos despediríamos ali, naquele dia. Pedi licença à professora e reuni mais uma vez as meninas para falar sobre nosso último dia de encontro (já havia conversado com elas outras vezes sobre este dia). Fizemos uma rodinha no chão e expliquei para as meninas que, junto com o final do ano, também estava acontecendo o final da pesquisa e minha presença junto a elas. Que elas iriam para outra sala e até mesmo para outra escola, reiterando o que a professora já havia conversado com o grupo. Emili me pergunta: *“Você já escreveu o livro? Deixa eu ver?”* Pegando e folheando meu caderno de anotações. Eu digo para ela e para as outras meninas que ainda não escrevi o livro todo, que

ainda estava escrevendo. Luna interrompe e diz: “Marta, você escreveu carta pro Papai Noel?” (desde meados de novembro que o grupo estava envolvido em escrever a carta pro Papai Noel). Eu digo que não escrevi. Emili novamente diz: “Não, Luna! Ela vai escrever o livro da gente, né Marta?” Eu respondi que sim e expliquei novamente que nele livro vai ter as coisas que a gente fez nos dias em que estávamos juntas. Neste momento lembramos juntas o que fizemos naquele tempo em que eu estava lá. Elas lembraram de muitas coisas: “A gente dançou TickTock” (Ariel). “Brincamos de batatinha!” (Emili). “Eu fiz penteado no seu cabelo” (Luna). “Você escondeu atrás da porta” (Arthur). “Pegou o dinheiro lá em cima!” (Luna). Durante essas lembranças as meninas sorriam, batiam palminhas parecendo demonstrar alegria em rememorar nosso tempo juntas, até que um adulto-auxiliar chega na porta da sala e avisa à professora que estava na hora do lanche. Merliah fala com ele: “Marta vai embora!” e o adulto-auxiliar responde: “É! Todo mundo vai embora porque acabou as aulas”. As meninas se dispersam e seguem para o lanche junto com a professora. Aproveito esse horário para conversar com a adulta-coordenadora e a adulta-gestora da escola também para me despedir, o que leva algum tempo. Quando retorno à sala Chica da Silva sou recebida com algumas cartinhas das meninas como presente de despedida. A professora sugeriu que elas fizessem. Fico bem feliz com o presente. Agradeço. Meus olhos marejam e pela última vez sigo com aquele coletivo de meninas para a quadra, lugar que elas tanto gostam de brincar. (Notas e áudios de campo e caderno de campo, 14/12/2021)

Junto a este episódio apresento algumas cartinhas que recebi das meninas naquele último dia em que nos encontramos:

**Figura 33** – Cartas das Meninas Negras Pequenas



Fonte: Acervo pessoal. Ano: 2021

A partir do episódio de despedida e das cartinhas que recebi das meninas, me sinto convocada a finalizar esta pesquisa em forma de carta, afinal, desenhar/escrever cartinhas em papel é um elemento das culturas das infâncias. As crianças, em espaços de Educação Infantil e Escolas, as usam para demonstrar carinho, afeto, especialmente pela professora ou pelo professor, mesmo em tempos nos quais essa forma de comunicação esteja quase em desuso por adultas e adultos. As crianças, com essa prática de desenhar/escrever cartas, recuperam e mantêm em uso esse gênero textual que, na maioria das vezes, estabelece conexões de encantamento, entrecruzando relações afetivas e culturais entre quem escreve e quem recebe e lê. Quem é ou já foi professora ou professor de criança com certeza já recebeu cartinhas como as que recebi das meninas negras pequenas partícipes da pesquisa.

As cartas que chegam a vocês, leitoras e leitores desta tese, é um caminho que busco para contar como foi minha experiência de fazer etnografia junto às meninas negras pequenas e do que vivi, senti e refleti estando junto a elas. Com a escrita dessas cartas pude tomar distância do que foi construído ao longo desses quase cinco anos de dedicação ao doutorado. Tempos incertos, atravessados por uma pandemia, tempos de aprendizados, de tristeza, de angústias, mas de muita alegria.

Neste sentido, as cartas que apresento a vocês com destinatárias e destinatários distintas e distintos é mais um *projeto de dizer* aquilo que vivi, senti e refleti estando junto às meninas negras pequenas e às adultas e aos adultos da Escola Comunitária Luiza Mahin, margeado pelas discussões teóricas das e dos que vieram antes de mim.

Apresento a vocês três cartas. Uma direcionada às meninas partícipes da pesquisa, onde divido com elas os sentimentos que tive e os aprendizados construídos estando em sua companhia durante a feitura deste trabalho. A segunda é endereçada à Escola Comunitária Luiza Mahin e às adultas e aos adultos que nela atuam agradecendo a acolhida e as trocas de saberes.

A última é dirigida às malungas<sup>97</sup> e aos malungos que me antecederam nas pesquisas de/para/com crianças negras pequenas; às e aos que estão vivendo esse empreendimento de estudos; às e aos que ainda estão por vir. Essa última carta também se estende à comunidade científica em geral e a todas as pessoas que se interessam pelas temáticas das infâncias e crianças negras. Nela, narro o percurso da pesquisa e as contribuições desta etnografia para o estudo das crianças e das infâncias negras.

---

<sup>97</sup> A palavra malungo tem origem africana e significa companheiro, parceiro, isto é, pessoa da mesma condição. As negras e os negros escravizados que faziam a travessia forçada entre o continente africano e Brasil usavam este termo para designar um grau de amizade, companheirismo entre si (Renato Mendonça, 2012).



Salvador, 31 de outubro de 2023

Às meninas negras pequenas da Sala Chica da Silva, do ano de 2021

Olá, meninas! Quando penso em vocês as imagino um pouco maiorzinhas, estando em outras escolas e enfrentando o grande desafio de ser meninas negras nesses espaços educativos. Sim, um desafio que também enfeitei porque fui uma menina negra como vocês. Mas também povoa minhas memórias o tempo que passamos juntas, naquele ano de pandemia. Lembro-me bem de quando consegui ver a carinha de vocês pela primeira vez sem as máscaras que usávamos naquela época. Lembram?

Gostaria de agradecer a cada uma de vocês – Emili, Luna, Merliah, Júlia, Ariel, Arthur, Lais e Bianquinha – por ter me recebido tão bem na escola e na sala de vocês e por ter depositado em mim confiança de caminharmos juntas naquele ano. Recordo-me bem do dia em que cheguei e vocês estavam brincando de ir ao paredão e me pedindo para pegar o dinheiro de papel que a pró tinha colocado no alto da estante. Ali me senti como uma adulta diferente, em que vocês podiam confiar, mesmo que fosse para transgredir a ordem da professora de não pegar mais dinheirinho de papel.

Com vocês, meninas, fui me tornando uma pesquisadora com as crianças pequenas e para que isso acontecesse precisávamos estar juntas por muitos dias na escola, brincando, correndo, desenhando, lanchando, dançando, fazendo nada. Necessitava que eu mergulhasse no que vocês faziam ou desistiam de fazer. Vocês estavam lá, juntinho comigo. Enquanto adulta, a gente esquece que este é o movimento da vida, aquilo que nos faz pessoas, gente, como vocês são.

Gostaria também de pedir desculpa por não apresentar o *tal livro* contando a história dos tempos que vivemos juntas, a tempo de vocês ver e ler. Aquele livro que sempre estava escrevendo quando passava as manhãs lá na escola. A escrita de um livro, como vocês carinhosamente interpretaram meu movimento de escrever a tese, não sai assim tão rápido, sabe? E quando deixamos de ser criança a velocidade da vida nos atropela e é muito difícil vivermos as urgências do momento, do instante, os quais vocês sabem experienciar lindamente.

No momento que escrevo esta carta, não tenho crianças por perto, mas as lembranças de nossos dias juntas me alegram. Quando leio o que escrevi sobre os dias em que estávamos juntas e as cartinhas que recebi de vocês, volto no tempo e

meu coração se enche de emoção. É como se vocês estivessem aqui o tempo todo comigo!

Bem, meninas, é isso que gostaria de dizer para vocês na escrita final deste *livro* e reafirmar que continuo a caminhar junto a vocês, agora de forma diferente, não nos encontrando na escola, mas nas minhas memórias e nas minhas escritas.

Um beijo na bochecha! 🥰

Marta ou Pró Marta (como às vezes vocês me chamavam)



Salvador, 05 de novembro de 2023

Queridas Adultas e Adultos da Escola Comunitária Luiza Mahin

Enfim cheguei ao final da escrita da tese! Como vocês sempre me perguntavam como andava o trabalho, resolvi escrever esta carta para dialogarmos um pouco sobre minhas impressões estando junto com vocês e sobre meus aprendizados durante aquele ano pandêmico de 2021.

De antemão, gostaria de agradecer a acolhida de todas e todos vocês. Desde o porteiro Jaílton, passando por Bône, da Secretaria, estendendo às mulheres do financeiro, às merendeiras, auxiliares, em especial a Diógenes, que me apresentou o bairro, a Janda, coordenadora pedagógica, Luciene Diretora, às professoras e ao professor e, em especial, à professora Eliana, que me cedeu gentilmente sua sala para que esta pesquisa se concretizasse. Minha gratidão especial vai para Dona Lurdinha, fundadora da escola, por ter acreditado numa educação antirracista de valorização da mulher negra desde o início do projeto da Escola Comunitária Luiza Mahin.

Pois bem, estar na Escola Luiza Mahin como pesquisadora me deslocou do lugar que sempre estive na companhia de vocês: colaboradora da escola. Percebia às vezes nos olhares de vocês um estranhamento, o que encarei como natural, afinal, sempre pensamos que fazer pesquisa e ter uma pesquisadora na nossa escola é essencialmente apontar os erros e defeitos de nossos fazeres, não é mesmo? Mas fiquei tranquila enquanto a isso, pois com o passar do tempo em que vocês me viam entrando e saindo da sala Chica da Silva em companhia das meninas, a desconfiança foi se dissipando. Pelo menos foi o que me pareceu.

Digo a vocês que fazer pesquisa não é muito fácil, requer tempo, estudo e dedicação. Entretanto, estando em boa companhia todo esse tempo, vendo seus sorrisos através das máscaras, nos encontrando nos corredores e quadra, participando das atividades coletivas da escola, foi muito importante para que me sentisse segura e a pesquisa se desenvolvesse com tranquilidade.

No convívio com vocês aprendi muito sobre o que é uma escola comunitária, quais seus valores e como cada uma e cada um se envolve em todo o processo pedagógico das crianças desta comunidade. Estar aí na Mahin, como vocês chamam carinhosamente a escola, reafirmou minha crença numa educação de base comunitária, mesmo estando numa escola formal.

Percebi também a fragilidade financeira que esse tipo de escola enfrenta, inclusive para garantir o salário de vocês, mas também presenciei como vocês conseguiram driblar essa dificuldade e fazer garantir o direito ao salário. Fui atravessada pela forma coletiva como vocês organizam não só o fazer pedagógico, mas tudo que envolve a Associação, me demonstrando como se faz educação popular.

Via Paulo Freire em tudo que vocês faziam, traduzindo os ensinamentos desse nosso mestre para a educação de crianças pequenininhas e pequenas. Percebi que cada criança nessa escola é de responsabilidade de todas vocês, não importando a que sala pertence ou do lugar que venha. Enquanto estive na Mahin, o provérbio *Wabuta mbâwu ândi kayetila*: “[...] é preciso toda a comunidade/aldeia para educar uma criança” (Tiganá Santos, 2019) fazia todo sentido.

Ah! Não poderia deixar de falar do compromisso de vocês com uma educação antirracista e de valorização das mulheres negras. É muito lindo ver o envolvimento de toda a escola nesses enfrentamentos. Gosto de dizer que a Mahin é um quilombo educacional! Minhas queridas e queridos, também gostaria de deixar registrado que mesmo a escola tendo uma educação antirracista e de valorização das mulheres negras, o racismo e o sexismo vão penetrar as estruturas e tentar brotar nas relações que se estabelecem entre crianças e entre adultas e adultos, afinal, eles estruturam a sociedade brasileira, não é mesmo? Então, fiquem tranquilas e tranquilos enquanto a isso. Continuemos atentas e fortes!!

Gostaria de dedicar algumas palavras especiais para Eliana e D. Lurdinha, o que farei a partir de agora. Eliana, por ser a professora com quem mais estive em contato no desenvolvimento da pesquisa, e D. Lurdinha, por ser esse baluarte da educação em Alagados/Uruguai, pela qual tenho muito respeito e admiração.

Eliana querida, quando recebi sua mensagem no *Whatzapp* falando sobre o quanto aprendeu e se encorajou como profissional com nossas conversas durante minha estada na sala, onde dividíamos as manhãs junto às meninas, decidi que escreveria também para lhe dizer o quanto aprendi com você sobre ser uma professora da educação popular, uma professora antirracista em escola comunitária. Gostaria de dizer que você é uma mulher de muito saber, uma professora muito amorosa com as crianças e muito responsável, sempre preocupada com aspectos sociais das crianças e a garantia dos direitos delas, principalmente no que se refere ao direito a uma vida sem violência. Não poderia deixar de lhe dizer isso. Parabéns pela mulher e professora que você é!

D. Lurdinha, querida, desde sempre quis conversar com você, ficar mais perto. Naquele dia da entrevista, em que me contou sua história de vida entrelaçada com a história da Mahin, soou para mim como um chamado, uma convocação a continuar com a luta antirracista na educação, principalmente de crianças pequenas.

Nem tenho palavras para dizer o quanto aprendi com você sobre como educar de forma antirracista uma criança, uma e um jovem, uma e um adulto, assim como desenvolver um projeto educacional amplo na perspectiva antirracista fincado na periferia da cidade, mas não uma periferia qualquer. Uma periferia construída, literalmente, por suas mãos e de outras mulheres negras, como é o Alagados/Uruguai.

Lurdinha, gostaria de dizer com toda reverência e emoção que nesse quilombo educacional, chamado Escola Comunitária Luiza Mahin, você é a nossa liderança maior, nossa primeira: a nossa Mahin!

Me despeço de vocês com alegria no coração e a certeza de recomeços, afinal, estamos em mais um final de ano letivo. O ano de 2024 está bem ali e com ele outras crianças negras em nossas vidas.

Beijos. Nos encontramos nas lutas!

Marta Alencar



Salvador, 01 de novembro de 2023

Queridas leitoras e queridos leitores, minhas malungas e meus malungos!!

Escrevo-lhes esta carta para contar como foi fazer uma etnografia com meninas negras pequenas em espaço educativo e como as meninas produziram culturas infantis. De antemão, ressalto que fazer etnografia não é um empreendimento simples, ainda mais para nós que viemos da área da Educação (pedagogia ou licenciaturas) e que em nossa formação inicial temos pouco ou quase nenhum contato com esta metodologia ou textos etnográficos que tratem dessas temáticas.

Gostaria de recuperar, inicialmente, aqui com vocês, alguns pontos discutidos na parte metodológica deste trabalho que considere imprescindíveis ao fazer uma etnografia com as crianças pequenas. Em primeiro lugar gostaria de reafirmar que fazer etnografia junto às crianças, não é possível fazê-la em tela, uma vez que a dimensão corporal das crianças, lugar que se produz e é produzido pela cultura se faz presente nas experiências entre elas e entre os adultos e adultas. Destaco ainda que, para essa nossa conversa o tempo em campo; o adultocentrismo e a experiência de ser/estar professora na Educação Infantil e a escrita do texto.

Nessa minha experiência de etnografar culturas infantis em espaços educacionais, o tempo se tornou um grande *vilão*, se configurando como o grande desafio ao realizar a pesquisa. Estávamos vivendo um tempo pandêmico, com distanciamento social e as instituições escolares se depararam pela primeira vez com aulas remotas, ajustamento nas turmas em relação ao número de crianças, uso de máscara e tantas outras recomendações para que se voltasse à aula presencial. Como aponte para vocês, esse foi meu grande desafio, mas ele foi sendo vencido e minimizado a partir das decisões tomadas no decorrer da pesquisa, como vocês puderam ler na introdução e na seção dois deste trabalho.

Toda orientação e debate acadêmico que temos sobre fazer etnografia é que precisamos ter um tempo longo em campo. Como medir este tempo? O que seria longo em relação ao tempo? Com uma leitura apressada dessa indicação poderíamos compreender esse *tempo longo* apenas como aquele orientado pela ordem moderna, computado em dias, horas e meses.

Esse tempo, inclusive, é muitas vezes usado para aferir a qualidade e a densidade do trabalho etnográfico, e que se constitui como um único modelo *necessário* quase prescritivo para um empreendimento de pesquisa como esse.

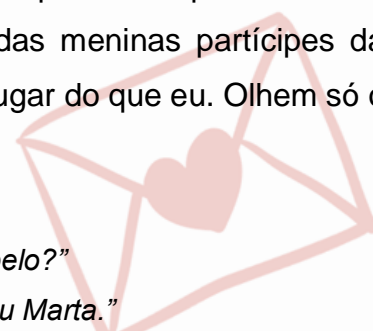
O que quero chamar atenção aqui, minhas e meus malungas, é sobre a qualidade do tempo em campo e as interações estabelecidas com as crianças e, sobretudo, o tempo pré-estabelecido pelo calendário escolar. Reafirmo que etnografar em espaços educacionais demanda tempo de convívio, mas não apenas um tempo linear medido por horas e dias, e sim um tempo contínuo, circular, de jornadas de aproximações, envolvimento, afastamentos e reflexões. Um tempo que também é o tempo das crianças, uma temporalidade recursiva. Mesmo tendo o ano escolar de 2021 apenas cinco meses de encontros/aulas presenciais, as meninas negras pequenas estavam lá em interação das mais diferentes formas, produzindo culturas infantis e a partir delas demonstrando valores civilizatórios afro-brasileiros e aspectos relacionados às questões raciais, de gênero e de geração.

Queria que vocês soubessem que, além do desafio do tempo que se impôs para a realização da etnografia, me desafiei ainda mais realizando a pesquisa junto a meninas negras pequenas, uma vez que minha trajetória como professora é centrada na Educação Infantil. Em campo, tomei o cuidado de me apresentar como uma *adulta atípica*, uma pesquisadora, embora a pró Marta estivesse ali comigo. Ficava bastante vigilante quanto a isso. Quando me via junto às meninas mais como professora do que como pesquisadora, recorria à literatura para lembrar do meu papel naquele momento junto a elas. Assim, minha estada em campo foi feita nesse jogo de cintura entre me constituir pesquisadora com as meninas negras pequenas e a professora de crianças pequenas. Em uma conversa com Laís, uma das meninas partícipes da pesquisa, me pareceu que ela entendia mais desse meu lugar do que eu. Olhem só o que ela me disse:

Laís: *“Pró Marta? Você quer fazer o cabelo?”*

Eu: *“Sim eu quero, mas não sou pró, sou Marta.”*

Laís: *“Oxe, você não disse que era pró de outras crianças?”*



Eu: “*Sim, de outras, mas não dessa sala.*”

Laís: “*Então você é pró também.*”

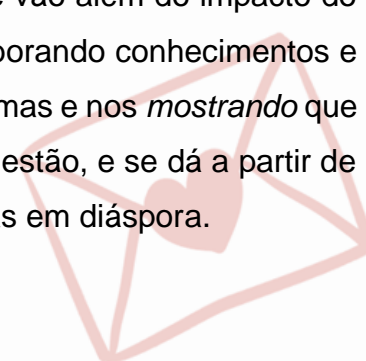
Júlia entra na conversa e diz:

“*É a pró que brinca e escreve livro.*” (Notas de campo, 18/11/2021)

Bem, com essa conversa, vocês podem perceber que fui, para aquele grupo, uma pró diferente, aquela pró que brinca e escreve livro, pelo menos naquele momento de conversa entre mim, Laís e Júlia. Fiquei feliz por saber que estava ali como uma *adulta atípica* e com essa minha postura *tentava* fugir das relações adultocêntricas entre mim e as meninas. Por meio das minhas reflexões e do comentário de Laís: “*Então você é pró também*” é que me constituo uma pró-pesquisadora com crianças.

Assim, sendo pró-pesquisadora com crianças pequenas, chamo atenção para o texto que escrevemos como resultado do trabalho etnográfico. Mesmo que seja costurado e entremeado pelas vozes das crianças, é um texto pensado e documentado pela adulta e pelo adulto. Essa ponderação precisa ser ressaltada para que possamos assumir nosso lugar de adulta nesse empreendimento etnográfico e, com isto, tentarmos evitar o adultocentrismo, pois, mesmo considerando as vozes das meninas negras pequenas na escrita do texto da pesquisa, essa atividade é uma experiência da cultura das adultas e dos adultos.

Malungas e Malungos, para dar continuidade à nossa proza, apresento para vocês o ponto central desse estudo que a todo tempo buscou enfatizar que as meninas negras pequenas vivenciam suas infâncias de tal forma que vão além do impacto do racismo em suas vidas. E seguem produzindo saberes, elaborando conhecimentos e culturas que lhes interessam, que dizem respeito a elas mesmas e nos *mostrando* que toda essa produção não está solta, deslocada de onde elas estão, e se dá a partir de seus corpos marcados identitariamente como sujeitas negras em diáspora.





Não tenho intenção de minimizar a força do racismo que atinge a vida das crianças pequenas, como apontado pelas pesquisadoras e pesquisadores que me antecederam, como, por exemplo, Eliane Cavallero (2000) e Fabiana Oliveira (2004). Pelo contrário, meu objetivo aqui foi compreender as infâncias das meninas negras pequenas vividas na Escola Comunitária Luiza Mahin para além da violência racial e do sofrimento. Para isso, precisei deixar o racismo em *stand by*, para que eu pudesse percebê-las com um outro olhar, num sentido humanizador e propositivo de deslocá-las das experiências que as enquadram e as reduzem apenas à falta, à ausência. Sabe, queridas e queridos, o que argumentei em todo o texto da tese girou em torno das agências e do protagonismo das meninas negras e suas capacidades de continuarem vivendo, mesmo tendo a experiência do racismo em suas vidas.

Mas, quero contar para vocês que presenciei sim cenas de racismo cotidiano entre as meninas, com destaque para o aspecto relacionado às questões da branquitude. Entretanto, as meninas negras pequenas, a partir do repertório sobre cultura negra e afro-brasileira que lhes é oferecido pela escola, pelo território que habitam e por se sentirem seguras por estarem em um grupo de meninas em que a maioria é de meninas negras, encararam as questões raciais de forma assertiva e insurgente.

Em relação às adultas e aos adultos da escola, não testemunhei cenas e/ou episódios de racismo cotidiano, entretanto, as relações geracionais foram marcadas pelo adultocentrismo, seja na ordem institucional, seja na organização da rotina do grupo de meninas. Esse controle das adultas e dos adultos sobre as meninas foi mais perceptível no início das atividades presenciais, principalmente para manter o distanciamento social provocado pela Covid-19. Entretanto, essas ordens foram sendo menos percebidas ao longo do tempo, o que não quer dizer que deixaram de existir. Vocês acreditam que às vezes achava que o vírus era mais *visto* do que as próprias crianças pelas adultas e pelos adultos?

Mas, mais uma vez as meninas negras pequenas estavam lá, com toda sua potência, escapando e driblando as ordens institucionais-adultas e nos interstícios dos ordenamentos institucionais, espaciais e temporais pude perceber emergir as culturas infantis.

Meu destaque em relação às culturas infantis produzidas pelas meninas negras é evidenciar e enfatizar a humanidade delas, uma vez que transgredir as regras é constitutivo das culturas das infâncias, entretanto, a partir de um olhar colonial e racista que ainda impera em nossa sociedade por meio da colonialidade do Ser, vai-se perceber a transgressão das crianças negras como algo associado à marginalidade. No caso das meninas negras pequenas esta burla estaria também ligada à sexualidade. Ou seja, as meninas negras pequenas que enfrentam as ordens institucionais-adultas, na maioria das vezes são taxadas como *meninas ousadas*, de forma pejorativa, trazendo à tona a imagem de controle discutida por Patrícia Hill Collins (2019), desde a infância.

Em relação às questões de gênero não observei entre as meninas e os meninos da Sala Chica da Silva comportamentos que revelassem desigualdade de gênero ou que reforçassem estereótipos sobre o que é ser menino ou menina. Entretanto, chamo atenção para os marcadores de gênero que são usados na escola que reforçam padrões básicos sobre o que é ser menina e menino, como vocês puderam ler, se constituindo como um desafio para a escola.

Ainda falando sobre as culturas infantis das meninas negras pequenas que participaram da pesquisa, destaquei as rotinas de compartilhamento entre elas, que compreendi como elemento essencial na cultura das infâncias, como destacam Willian Corsaro (2011) e Manuel Sarmiento (2004). Foi observando atentamente essas rotinas entre pares, entre adultas e adultos, que pude perceber como a cultura negra e alguns valores civilizatórios afro-brasileiros estavam presentes.

A partir das experiências corporais das meninas negras pequenas foi possível apreender a presentificação dessa cultura negra. Com seus corpos em movimento, as meninas negras seguiam vivenciando suas experiências culturais a partir dos princípios que acompanham os povos negros em diáspora. A alacridade/alegria e o princípio Odara, foram os destacados.

Apesar da persistência das colonialidades e do racismo, as meninas negras pequenas, daquele grupo específico, seguiram vivendo experiências provenientes das culturas e dos valores civilizatórios africanos, denominados por Azoilda Trindade (2006) como valores afro-brasileiros.

Gostaria de destacar para vocês que, pertencer a uma comunidade periférica como a do Alagados e estudarem na Escola Comunitária Luiza Mahin, territórios onde a episteme eurocêntrica encontra resistência, se configuram como essenciais para

que as meninas negras pequenas experimentassem outras relações sociais fora do controle racial.

As experiências das meninas negras pequenas naquele contexto fissuram a ideia ocidental de infância que ainda é afirmada em dois discursos: um se relaciona com a ideia de inocência infantil, aquele que ainda está por vir, e a outra do sujeito infantil universal. As vivências das meninas negras pequenas que foram inventariadas nesse texto são a evidência que as questões racial e de gênero não podem ser mais utilizadas apenas para ilustrar as diferenças entre as crianças e suas infâncias e serem tratadas apenas as questões relacionadas ao sofrimento ou à falta. Sobre isso, abro dois questionamentos: as crianças negras, em específico as meninas negras partícipes desta pesquisa, só vivenciam isso? Sua socialização e relações só existem quando há falta, violências, dores? Certamente não! E esta pesquisa nos mostrou isto.

Antes de chegarmos ao final desta carta, gostaria de compartilhar com vocês as contribuições que esta pesquisa pretende dar aos estudos sobre as infâncias negras e suas culturas. Tais contribuições foram pensadas a partir de toda a tese, mas se centraram nas discussões trazidas nas seções cinco e seis do trabalho. De antemão, o que fica mais evidente neste estudo é que as meninas, a partir de seus corpos negros, deslocam o olhar colonial sobre o corpo negro. Os corpos das meninas negras pequenas, com toda a sua vitalidade, não coadunam com aquele corpo infante preconizado pela modernidade, racializado pelo colonialismo, informado pela invenção moderna de infância, governado e dominado pelo Estado com todo seu aparato racista e sexista.

Neste sentido, no corpo das meninas negras pequenas pousa a diversidade tanto biológica, social, quanto cultural; pousa a integração, condição necessária para estabelecimentos de relações e existência e ancestralidade negra, que nele repousa e se expande (Eduardo Oliveira, 2021).

Esse corpo se apresenta como corpo-território-criança, aquele que é, por si mesmo. Um corpo que se move, se desloca, se aquieta, experimenta a vida com tudo que há ao seu redor. Um corpo histórico e socialmente situado.

Assim, minhas malungas e meus malungos, essa pesquisa se junta a outras que se dedicaram a promover uma ruptura decolonial sobre as infâncias brasileiras e fissurar a ideia única de infâncias e crianças que ainda paira em muitas pesquisas. Nesse movimento da decolonização, é preciso entender que as meninas negras estão entre as crianças negras, compreendendo as infâncias em sua diversidade,

enfatizando que as infâncias são múltiplas e são vividas de diferentes formas. Mas, para que isso ocorra, a meu ver, é necessário emprendermos esforços para sairmos das estruturas coloniais que ainda regulam nossos modos de ser, poder e saber sobre as crianças e suas infâncias. É imprescindível percebermos as meninas negras em sua humanidade e suas potências

Neste sentido, convido vocês a ultrapassarem essa barreira que confinou, por muito tempo, as crianças negras nesses estereótipos, o que contribuiu para afirmar que crianças negras não têm infância e não são crianças. Convoco-lhes a sentirem as crianças negras como pessoas que são capazes de continuarem suas vidas, participando socialmente, mesmo sendo atravessadas pelo racismo, pelo sexismo e pelo adultocentrismo. Proponho que percebam e compreendam que elas contribuem para o mundo social e cultural no qual vivemos. Pondero que este desafio não seja fácil ou banal, mas essencial para que nossa adultez em fazer pesquisa junto às crianças negras não seja impregnada do status de superioridade hierárquica ocidentalizada.

Por fim, gostaria de dizer para vocês que para encontrarmos as crianças negras, em especial as meninas negras, para além do racismo, do sexismo e do adultocentrismo, podemos (re)começar rememorando nossas infâncias e veremos as Emilis, Lunas, Merliahs, Júlias, Ariés, Arthures, Laises e Bianquinhas em nossas memórias. Afinal, fomos uma delas ou convivemos com elas, não é mesmo?

Abraços afetuosos,

Marta Alencar, Pró-pesquisadora



## REFERÊNCIAS

- ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. Culturas Populares, Educação e Descolonização. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 57, n. 54, p. 1-20, 20 dez., 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21680/1981-1802.2019v57n54id18279>. Acesso em: 07 abr. 2022.
- ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a Sociologia da Infância. *In*: FARIA, Ana Lucia Goulart de; FINCO, Daniela (Org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas/SP: Autores Associados, 2011. p. 17-36.
- ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos e conceituais**. São Paulo: CEERT, 2012. p. 47-64
- ABRAMOWICZ, Anete (Org.). **Estudos da infância no Brasil: encontros e memórias**, São Carlos: EduFSCar, 2015.
- ABRAMOWICZ, Anete. Sociologia da Infância: traçando algumas linhas. **Contemporânea - Revista de Sociologia da Ufscar**, [S.L.], v. 8, n. 2, p. 371-383, 2018. Editora Cubo. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4322/2316-1329.064>. Acesso em: 24 mar. 2022.
- ADICHIE, Chimamanda. O perigo da História Única. Vídeo da palestra da escritora nigeriana no evento **Technology, Entertainment and Design** (TED Global 2009). Mulemba. Rio de Janeiro: UFRJ, v.1, n. 11, p. 46- 59, jul./dez., 2014. Disponível em: [http://www.ted.com/talks/chimamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story?language=pt](http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt). Acesso em: 5 maio 2020.
- ALAGADOS, **Espaço Cultural**. [s.d.]. Disponível em: <https://espacoculturalalagados.wordpress.com/sobre/>. Acesso em: 07 abr. 2022.
- ALANEN, Leena. Childhood as a Generational Condition: Children's Daily lives in a Central Finland Town. *In*: ALANEN, L.; MAYALL, B. (Eds.) **Conceptualizing Child-adult Relations**. London: Falmer Press, 2001. p.129–143.
- ALMEIDA, Elaine Conceição Silva de. **“Se você estiver aqui, você é nossa amiga, senão não é”**: as interações entre um grupo de crianças no ambiente da Educação Infantil. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.
- ALMEIDA, Maria da Conceição. Borboletas, homens e rãs. **Margem**. São Paulo, n. 15, p. 41-56, jun., 2002.
- ALONSO, Giovana. **Cultura Infantil, Culturas Infantis e Culturas da Infância: polissemias em debate**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.
- AMARAL, Adriana. Etnografia e pesquisa em cibercultura: limites e insuficiências metodológicas. **Revista USP [online]**. n. 86, p. 122-135, 2010. Disponível em: <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/revusp/n86/11.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2021.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da família**. 2. ed. Tradução Dora

Flaksman. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor ou por força**: rotinas na educação infantil. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva; CARONE, Iray. **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25-58.

BICUDO, Virgínia Leone. Atitudes dos alunos dos Grupos Escolares em relação com a cor dos seus colegas. *In*: BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan (Org.). **Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo**. São Paulo: Editora Anhembi/UNESCO, 1955. p. 227- 310.

BISPO, Silvana S. **Feminismos em debate**: reflexões sobre a organização do movimento de mulheres negras em Salvador (1978 – 1997). 2011. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

BORGES, Luana Vidal. **Educação infantil e diversidade religiosa**: um olhar a partir de um CMEI, do subúrbio ferroviário na Cidade de Salvador. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BRAGA, Amanda. **Retratos em preto e branco**: discursos, corpos e imagens em uma história da beleza negra no Brasil. 2013. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6222>. Acesso em: 22 fev. 2023.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 1990.

BRASIL. Lei n. 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Ministério da Educação**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira” e dá outras providências. **Ministério da Educação**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.htm). Acesso em: 05 nov. 2019.

BRASIL. Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil. **Ministério da Educação e Cultura**. Brasília: SEB, 2006.

BRASIL. Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019.

BRASIL. Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 mai. 2016.

BUSS-SIMÃO, Marcia. Experiências Sensoriais, Expressivas, Corporais e de Movimento na Educação Infantil. *In*: MORO, Catarina; VIEIRA, Daniele Marques (Org.). **Leituras em educação infantil: contribuições para a formação docente**. Curitiba: NEPIE/ UFPR, 2019.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. *In*: CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de Candomblé**. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CASTRO JUNIOR, Luís Victor. **Festa e corpo: as expressões artísticas nas festas populares baianas**. Salvador: EDUFBA, 2014.

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

CERQUEIRA, Andreza. **Mulheres Negras e interseccionalidades em cenas musicais de Paredão, Pagode e Samba em Salvador, Bahia**. 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos de Gênero e Feminismo) – Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021. Disponível em: <https://repositoriodev.ufba.br/handle/ri/35973>. Acesso em: 27 de março de 2023.

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

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento Feminista Negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. Tradução Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas**, v. 21, n. 01, p. 241-282, 2013. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-026x2013000100014&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-026x2013000100014&script=sci_abstract). Acesso em: 27 mar. 2023.

CORSARO, Willian A. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. *In*: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

CORSARO, Willian A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Tradução Lia Gabriele R. Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011, 2011.

CORSARO, Willian Arnold. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, mai./ago., 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a08v2691.pdf>. Acesso em: 16 out. 2019.

COSTA, Mônica Rodrigues. **Experiências emancipatórias**: alternativas políticas e políticas alternativas dos movimentos sociais no Nordeste. 2006. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

COUTINHO, C. L. R. A **Estética dos cabelos crespos em Salvador**. 2010. Dissertação (Mestrado em História Regional) – Departamento de Ciências Humanas, Universidade do Estado da Bahia, Santo Antônio de Jesus, 2010.

CUNHA, Débora Alfaia da. **Brincadeiras africanas para a educação cultural**. Castanhal, PA: Edição do autor, 2016. Disponível em: <http://livroaberto.ufpa.br/jspui/handle/prefix/196>. Acesso em: 15 abr. 2023.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Afrodescendência e Espaço Urbano. *In*: CUNHA JÚNIOR, Henrique *et al* (Org.). **Espaço Urbano e Afrodescendência**: estudos da espacialidade negra urbana para o debate das políticas públicas. Fortaleza: UFC Edições, 2007. p. 62-87.

CURIEL, Ochy. Construindo Metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 140-162.

CURIEL, Ochy *et al*. **Feminismos disidentes en América Latina y el Caribe**. **Ediciones fem-e-libros**, v. 24, n. 2, 2005.

DAMIÃO, Flávia de Jesus. **Primeira Infância, afrodescendência e educação no Arraial do Retiro-Salvador**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

DAMIÃO, Flávia de Jesus; OLIVEIRA, Eduardo. Modernidade e o encobrimento das crianças negras brasileiras e suas infâncias. Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as, n. 8, 2014, Belém/Pará. **Anais**. Belém/Pará: Copene, 2014.

DAMIÃO, Flávia de Jesus. **Crianças negras pequenas e suas infâncias**: produção de conhecimentos a partir do Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (COPENE). 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

DAMIÃO, Flávia de Jesus, Rosângela Castro. Infâncias negras no Brasil: Produção de conhecimento interseccional desde o Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as (COPENE): **Revista Internacional de Análise Cognitiva**. v. 1 n. 1, 2019.

DANIC, Isabelle; DELALANDE, Julie; RAYOU, Patrick. **Enquêtes auprès d'enfants et de jeunes**: objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales. Rennes: PU Rennes, 2006.

DEBRET, Jean Baptiste. Viagem Pictórica e Histórica ao Brasil. Belo Horizonte: Itatiaia São Paulo: EDUSP, 1989. Tomo II. **Revista Estudos Feministas**, v, 21, n. 1, 2013. Disponível em:



<https://bibliotecadigital.seade.gov.br/view/singlepage/index.php?pubcod=10014150&parte=1> Acesso em: 5 maio 2023.

DURKHEIM, Émile **Educação e sociologia**. 4. ed. Tradução Lourenço Filho. São Paulo: Edições Melhoramento, 1978.

DURKHEIM, E. **Sociologia, educação e moral**. Porto: RÉS-Editora, 1984.

DUSSEL, Enrique. **1492: O Encobrimento do Outro - A Origem do "Mito da Modernidade"**. Petrópolis: Vozes, 1993.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. *In*: LANDER, Edgardo (Org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americana**, Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 55-70

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FERNANDES, Florestan. As "trocinhas" do Bom Retiro. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 15, n. 1, p. 229–250, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643855>. Acesso em: 15 abr. 2020.

FERREIRA, Gustavo Wada. **O uso de plantas nas curas populares: saberes e educação**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

FERREIRA, Manuela. “– **A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!**”: as crianças como atores sociais e a (re) organização social do grupo de pares no cotidiano de um Jardim de Infância. 2002. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2002.

FERREIRA, Manuela. “Branco demais” ou... Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com criança. *In*: SARMENTO, Manuel J.; GOUVEIA, Maria Cristina (Org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 143-162.

FERREIRA, Manuela. – “Ela é a nossa prisioneira!” - questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Reflexão e Ação**, v. 18, n. 2, p. 151-182, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/rea.v18i2.1524>. Acesso em: 07 abr. 2022.

FERREIRA, Manuela. Do “avesso” do brincar ou... as Relações entre pares, as Rotinas da cultura infantil e a Construção da(s) Ordem(ens) Social (ais) Instituinte(s) das Crianças no Jardim-de-Infância. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Org.). Crianças e miúdos. **Perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004. p. 55-104.

FERREIRA, Manuela; ROCHA, Cristina. — Vou fazer seis anos! Queres vir à minha festa? A construção sociocultural do aniversário: valores e práticas sociais em contextos de Jardim de Infância e famílias de meio rural e urbano. **Congresso Internacional**, 3, 2000, [s. l.]. Os mundos sociais e culturais da Infância. [S. l.: s.n.],

2000. Disponível em: [www.fpce.up.pt/ciie/publs/artigos/aniversario.doc](http://www.fpce.up.pt/ciie/publs/artigos/aniversario.doc). Acesso em: 16 fev. 2013.

FERREIRA, Vítor Sérgio. Resgates sociológicos do corpo: esboço de um percurso conceptual. **Análise Social**, v. XLVIII, n. 28, p. 493-528, 2013. Disponível em: [http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/AS\\_208\\_a01.pdf](http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/AS_208_a01.pdf). Acesso em: 24 mar. 2023.

FIGUEIREDO, Ângela. Global African Hair: representação e recepção do cabelo crespo numa exposição fotográfica. *In*: SANSONE, Lívio. **A política do intangível: museus e patrimônios em nova perspectiva** (Org.). Salvador: Edufba, 2012. p. 293-312.

FINCO, Daniela. **Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré-escola**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/315368>. Acesso em: 21 nov. 2020.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Org.). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

FOUCAULT, Michel. Os corpos dóceis. *In*: FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 29. ed. Tradução Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem me usar**. São Paulo: Olho d'água, 1997.

GAITÁN MUÑOZ, L. La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. **Política y Sociedad**, v. 43, n. 1, p. 9 – 26, 2006a. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0606130009A>. Acesso em: 22 fev. 2021.

GAITÁN MUÑOZ, L. El bienestar social de la infancia y los derechos de los niños. **Política y sociedad**, v. 43, n. 1, p. 63-80, 2006b.

GEERTZ, Clifford. Uma Descrição Densa: Por uma teoria interpretativa da cultura. *In*: GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. p. 3-21.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1961.

GOMES, Janaina Damaceno. **Os segredos de Virgínia: estudos de atitudes raciais em São Paulo (1945-1955)**. 2013. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte**. 2002. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001249681> Acesso em: 05 jun. 2023.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006. Disponível em: [http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos\\_textos\\_sociologia/Negra.pdf](http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_textos_sociologia/Negra.pdf). Acesso em: 15 abr. 2023.

GOMES, Nilma Lino; TEODORO, Cristina. Do poder disciplinar ao biopoder à necropolítica: a criança negra em busca de uma infância descolonizada. **Childhood & Philosophy**, v. 17, 2021. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S198459872021000100105&script=sci\\_arttext](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S198459872021000100105&script=sci_arttext). Acesso em: 25 jan. 2022.

GONÇALVES, Aline N. da S. **Luiza Mahin: uma rainha africana no Brasil**. Rio de Janeiro: CEAP, 2011.

TROMPETER, Anete. Prefácio *in*: GONÇALVES, Lêda; SANTOS, Benedito. **Ser Menina no Brasil Contemporâneo: marcações de gênero em contexto de desigualdades**. Curitiba: CRV, 2016

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: Ensaios, Intervenções e Diálogos**. Rio Janeiro: Zahar, 2020.

GOTTLIEB, Alma. **Tudo começa na Outra Vida: a cultura dos recém-nascidos no Oeste da África**. São Paulo: Fap-Unifesp, 2012.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. **A investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GUIMARÃES, Geny F. **Rio Negro de Janeiro: olhares geográficos de heranças negras e o racismo no processo-projeto patrimonial**. 2015. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

GUIMARÃES, Geny F. Territorialidades silenciadas e apagadas que se tornam visibilizadas por meio da poética negra. **Cadernos do Centro de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 9, p. 31-40, jun., 2016.

HIRSCHFELD, Lawrence A. Por que os antropólogos não gostam de crianças? **Latitude**, v. 10, n. 2, p. 171-216, 2016.

HOLLANDA, Heloisa B. de. Introdução. *In*: HOLLANDA, Heloisa B. de (Org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 10-34.

hooks, bell. **Vivendo de amor**. Geledés Instituto da Mulher Negra, 09 mar. 2010. Disponível em: <http://arquivo.geledes.org.br/areas-de-atuacao/questoes-de-genero/180-artigos-de-genero/4799-vivendo-de-amor>. Acesso em: 22 dez. 2021.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

JAMES, Allison; JENKS Chris; PROUT, Alan. **Constructing and reconstructing childhood**: contemporary issues in the Sociological Study of Childhood. London: The Falmer Press, 1990.

JAMES, Allison; JENKS Chris; PROUT, Alan. O corpo e a infância. *In*: KOHAN, Walter Omar; KENNEDY, David (Org.). **Filosofia e infância**: possibilidades de um encontro. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 207-238.

JOVINO, Ione da Silva. **Crianças negras em imagens do século XIX**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14095>. Acesso em: 15 mar. 2023.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da "ideologia de gênero": a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Revista Psicologia Política**, v. 18, n. 43, p. 449-502, 2018.

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

KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel. **Fios e desafios da Pesquisa**. São Paulo: Papirus, 1996.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2006.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. Pedagogização da infância: refletindo sobre poder e regulação. **Revista Inter Ação**, v. 33, n. 2, p. 317-341, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/nteracao/article/view/5270>. Acesso em: 18 jun., 2022

LOPES, Jader Janer M.; VASCONCELLOS, Tânia de. **Geografia da infância**: reflexões sobre uma área de pesquisa. Juiz de Fora: Feme, 2005.

LOPES, Jader Janer M. Geografia das Crianças, Geografias das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. **Revista Contexto & Educação**, v. 23, n. 79, 2013, p. 65–82. Disponível em: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2008.79.65-82>. Acesso em: 07 abr. 2022.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LUGONES, María. Colonialidade e gênero. **Tabula Rasa**, n. 9, p. 73-102, 2008.

LUZ, Marco Aurélio, **Cultura negra em tempos pós-modernos**. 3. ed. Salvador: EDUFBA, 2008. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/39h/pdf/luz-9788523205317.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2023.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, império e colonialidade. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 196-443.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do pacífico ocidental**: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

MARCHI, Rita de C. Gênero, infância e relações de poder: interrogações epistemológicas. **Cadernos Pagu**, [S.L.], n. 37, p. 387-406, dez., 2011.

FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-83332011000200016>. Acesso em: 07 abr. 2022.

MARCHI, Rita de Cássia. Pesquisa Etnográfica com Crianças: participação, voz e ética. **Educação & Realidade**, [S.L.], v. 43, n. 2, p. 727-746, jun. 2018. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623668737>. Acesso em: 07 abr. 2022.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. Tradução Hilda Pareto Maciel; Rogério Haesbaert. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MAUSS, Marcel. Três observações sobre a sociologia da infância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 3 (63), p. 237-244, set./dez., 2010. Tradução: Renato Abramowicz Santos. Revisão Técnica: Anete Abramowicz

MBEMBE, Achille. **Sair da grande noite**: ensaio sobre a África descolonizada. Petrópolis: Vozes, 2014.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. **Arte & Ensaios** – Revista do PPGAV/EBA/UFRJ, n. 32, p. 123, dez., 2016.

MENDONÇA, Renato. **A influência africana no português do Brasil**. FUNAG, 2012. Disponível em: [https://funag.gov.br/loja/download/983-Influencia\\_Africana\\_no\\_Portugues\\_do\\_Brasil\\_A.pdf](https://funag.gov.br/loja/download/983-Influencia_Africana_no_Portugues_do_Brasil_A.pdf). Acesso em: 03 nov. 2023.

MICHELLI, Cláudia Regina Pinto. **“Eu já sou grande!”**: um estudo sobre o remanejamento da criança na creche. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2006.

MINTZ, Sidney W. Cultura: uma visão antropológica. Tradução do ensaio “Culture: An Anthropological View” publicado originalmente em **The Yale Review**, XVII (4), 1982, p. 499-512. Tradução James Emanuel de Albuquerque. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/JwQBsjJNPtSGCvBHQc8wQXC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 ago. 2022.

MIRANDA, Amanaiara C. S. **Gênero/Sexo/Sexualidade**: representações e práticas elaboradas por professoras/es da educação infantil na rede municipal de ensino em Salvador. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre Gênero, Mulheres e Feminismo) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

MIRANDA, Eduardo Oliveira. **“O negro do Pomba quando sai da Rua Nova, ele traz na cinta uma cobra coral”**: os desenhos dos corpos-territórios evidenciados pelo Afoxé Pomba de Malê. Dissertação (Mestrado em Desenho Cultura e Interatividade) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014.

MOU, Jessie Boxin. **Study on social media marketing campaign strategy – TikTok and Instagram**. 2020. Doctorate Thesis. Sloan School of Management. Massachusetts Institute of Technology, 2020. Disponível em: <https://dspace.mit.edu/handle/1721.1/127010>. Acesso em: 15 ago. 2023.

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

NASCIMENTO, Álvaro P. Trabalhadores negros e o “paradigma da ausência”: trabalho contribuições à história social do trabalho no Brasil. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 59, p. 607-626, set., 2016.

NASCIMENTO, Maria Letícia B. Pedroso. Reconhecimento da Sociologia da Infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações. *In*: FARIA, Ana Lucia Goulart de; FINCO, Daniela (Org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas/SP: Autores Associados, 2011. p. 37-54.

NUNES, Angela. O lugar da criança nos textos sobre sociedades indígenas brasileiras. *In*: SILVA, Aracy Lopes da; NUNES, Angela; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva (Org.). **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002. p. 64-69.

NUNES, Míghian D. **Mandingas da Infância**: as culturas das crianças pequenas na escola municipal Malê de Balê, Salvador (BA). 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017a.

NUNES, Míghian D. Etnografia com crianças pequenas na escola: transformando o ‘jardim’ em campo. **Atas: Investigação Qualitativa em Educação Secção**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 1682-1687, 28 jun., 2017b.

NUNES, Míghian Danae Ferreira. Cadê as crianças negras que estão aqui? o racismo (não) comeu. **Latitude**, v. 10, n. 2, p. 383-423, 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/2616>. Acesso em: 02 maio 2020.

NUNES, Mighian Danae Ferreira. Buscando trilhas antirracistas: por que incluir gênero, raça/etnia, classe e sexualidade em pesquisas educacionais? *In*: AMARAL, Mônica do; LAVELBERG, Rosa. (Org.). **Educação sem retrocesso**. São Paulo: FEUSP, 2020. Disponível em: <https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/486>  
Acesso em: 15 maio 2023.

OLIVEIRA, Amurabi. Por que etnografia no sentido estrito e não estudos do tipo etnográfico em educação? **Revista da Faeeba – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 20, n. 40, p. 69-81, jul., 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/issue/view/412>. Acesso em: 15 out. 2020.

OLIVEIRA, Eduardo David de. **Filosofia da ancestralidade**: corpo e mito na filosofia da Educação Brasileira. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

OLIVEIRA, Eduardo David de. A epistemologia da ancestralidade. **Revista Entrelugares** – Revista de Sociopoética e abordagens afins, ISSN 1984-1787, 2009 – Disponível: <http://www.entrelugares.ufc.br/phocadownload/eduardo-resumo.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2022.

OLIVEIRA, Eduardo. **Filosofia da ancestralidade**: corpo e mito na Filosofia da Educação Brasileira. Rio de Janeiro: Ape’Ku, 2021.

OLIVEIRA, Fabiana de. **Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas encontradas revelam sobre a questão racial?** 2004. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

OLIVEIRA, Nilce; CASQUEIRO, Adriana S. Ritos da comensalidade festiva na Bahia. *In*: FREITAS, Maria do Carmo S. (Org.). **Escritos e narrativas sobre alimentação e cultura [online]**, Salvador: EDFBA, 2008. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 28 ago. 2023. p. 55-88.

OLIVEIRA, Roberto C. de. O Trabalho do Antropólogo: Olhar, Ouvir, Escrever. **Revista de Antropologia**, v. 39, p. 13-37, 1996. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/41616179>. Acesso em: 07 abr. 2022.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. Visualizing the Body: Western Theories and African Subjects. *In*: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P. J. (Eds). **The African Philosophy Reader**. Tradução para uso didático Wanderson Flor do Nascimento. New York: Routledge, 2002, p. 391- 415.

PARSONS, Talcott. **The Social System**. Glencoe: The Free Press, 1951.

PEIRANO, Mariza. Etnografia a não é método. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez., 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832014000200015>. Acesso em: 07 abr. 2022.

PEREIRA, Artur Oriel. Amizade e Educação Infantil. **Pro-Posições**, v. 33, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/ZWjTsHp7gBNsGQTWqmSbNRt/>. Acesso em: 18 maio 2023.

PINTO, Helen Santos; SILVA, Luciana Soares da; NUNES, Míghian D. F. **Catálogo de jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras**. São Paulo: Aziza Editora, 2022. Disponível em: [https://media.ceert.org.br/portal-4/pdf/pdf\\_publicacoes/2022111617345463751f3e26434-catalogo-jogos.pdf](https://media.ceert.org.br/portal-4/pdf/pdf_publicacoes/2022111617345463751f3e26434-catalogo-jogos.pdf). Acesso em: 13 maio 2023.

PIRES, Flávia. Pesquisando crianças e infância: abordagens teóricas para o estudo das (e com as) crianças. **Cadernos de Campo**, São Paulo, v. 17, n. 17, p. 133-151, 30 mar, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/issue/view/3213>. Acesso em: 15 out. 2020.

PONTES, Márcio Miranda. Conheça a história do Parabéns pra você. **SABRA: Sociedade Artística Brasileira**. 24 de outubro de 2022. Disponível em: <https://www.sabra.org.br/site/parabens-pra-voce/>. Acesso em: 28 ago., 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

QUINTEIRO, Jurema. Sobre a emergência de uma sociologia da Infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**, Florianópolis, n. 20, p. 137-162, jan., 2002.

QVORTRUP, Jens. Childhood in Europe: a new field of social research. *In*:

CHISHOLM, Lynne *et al.* (Org.). **Growing up in Europe** - contemporary horizons. Childhood and youth studies. Berlin: Walter de Gruyter, 1999.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a “infância” como fenômeno social. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr., 2011.

**REDE REPROTAI NA WEB**, 2013. Disponível em: <https://reprotai.wordpress.com/>. Acesso em: 07 abr. 2022.

ROCHA, Nara Maria Forte Diogo. **Relações étnico-raciais e educação infantil: dizeres de crianças sobre cultura e história africana e afro-brasileira na escola**. 2015. 324f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2015.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 7-40, jul. 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. Estatísticas educacionais e cor-raça na educação infantil e no ensino fundamental: um balanço. **Estudos em avaliação educacional**, v. 17, n. 34, p. 15-41, mai./ago., 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia. Raça e educação inicial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 25-34, 2013. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1039>. Acesso em: 13 abr. 2022.

RUFINO, Luiz. Performances afro-diaspóricas e decolonialidade: o saber corporal a partir de exu e suas encruzilhadas. **Revista Antropolítica**, n. 40, Niterói, p. 54-80, 1. sem., 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/antropolitica/article/view/41797>. Acesso em: 15 jun. 2023.

SALGADO, Raquel Gonçalves; SILVA, Maira Regina Souza. a amizade como passaporte para brincar. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 2, p. 55-65, 2010. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2010/vol10/no2/5.pdf>. Acesso em: 17 abril 2023.

SANTIAGO, Flávio. **Eu quero ser o soll!**: (re) interpretações das intersecções entre as relações raciais e de gênero nas culturas infantis entre crianças de 0 a 3 anos em creche. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2019. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1636687>. Acesso em: 14 out. 2023.

SANTOS, Ana Fátima; OLIVEIRA, Maria Anória de J. Literatura infantojuvenil de autoria negra: retrato dos anos 2010-2020. **Anais dos Seminários Interlinhas (Pós-Crítica)** v. 8, n. 1-2, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/asipc/issue/view/696> em Acesso em: 17 ago. 2023.

SANTOS, Ana Rosa do *et al.* **Assoalho de lembranças**. 2. ed. Salvador: FUNCEB, 2021.

SANTOS, Janio. Políticas públicas e ações populares: o caso dos alagados – Salvador/BA. **Estudos Geográficos**, Rio Claro, v. 1, n. 3, p. 93-110, jan., 2005.



SANTOS, Marta A. **Educação da Primeira Infância Negra em Salvador**: um olhar sobre as políticas educacionais. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SANTOS, Marta Alencar dos; SANTOS, Carla de Jesus dos; MIRANDA, Amanaiara Conceição S. Gênero e sexualidade na educação infantil: experiência formativa com professoras. **Interfaces Científicas - Educação**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 67–81, 2021. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/10437>. Acesso em: 27 out. 2023.

SANTOS, Milton. Localização Industrial em Salvador. **Revista Brasileira de Geografia**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 20, p. 245-276, jul., 1958.

SANTOS, Núbia de Oliveira. **Quando “menos” é “mais”**: a criança e seu aniversário. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SANTOS, Tiganá Santana Neves. **A cosmologia africana dos Bantu-Kongo por Bunseki FuKiau**: tradução negra, reflexões e diálogos a partir do Brasil. 2019. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

SARMENTO, Manuel Jacinto *et al.* As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. **Crianças e miúdos**: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004. p. 9-34. Disponível em: <https://iehost.net/pdf/encruzilhadas.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2021.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação & Sociedade** (Dossiê Temático Sociologia da Infância: Pesquisas com Crianças). CEDES-Brasil, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.

SARMENTO, M.J. Visibilidade social e estudos da Infância. *In*: VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). **Infância (In)visível**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-49.

SARMENTO; M. C. S. DE GOUVÊA (Org.). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. *In*: ZAGO, N.; Pinto de Carvalho, M.; Vilela, R. A. T. (Org.). **Itinerários de Pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011a. p. 137-179.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A reinvenção do ofício de aluno e de criança. **Atos de Pesquisa em Educação**, PPGE/ME FURB, v. 6, n. 3, p. 581-602, 2011b. Disponível em: <https://repositorium.uminho.pt/handle/1822/36733> Acesso em: 23 abr. 2023.

SCHUCMAN, Lia Vaniner. Branquitude à brasileira: hierarquias e deslocamentos entre origem, gênero e classe. *In*: CAHEN, Michel; BRAGA, Ruy. **Para além do pós(-)colonial**. São Paulo: Alameda, 2018. p. 167-202.

SILVA JUNIOR, Hédio. Intolerância religiosa e direitos humanos. *In*: SANTOS, Ivanir dos; ESTEVES FILHO, Astrogildo (Org.). **Intolerância religiosa x democracia**. Rio de Janeiro: CEAP, 2009. p. 119-130.

SILVA, Ana Célia. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA/CEAO, 1995.

SIROTA, Régine. As delícias de aniversário: uma representação da infância. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 2, n. 2, Université Paris Descartes, Paris, nov., 2008. Disponível em: [www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/18](http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/18). Acesso em: 06 fev. 2013.

SIROTA, Régine. Primeiro os amigos: os aniversários, infância, dar e receber. **Educação & Sociedade**. Revista de ciência da educação, v. 26, n. 91, p. 535-564, mai./ago, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RFc6Z4jtXFJXtvD5VBLfFdn/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 15 mar. 2023.

SODRÉ, Muniz. **A Verdade Seduzida: por um conceito de Cultura no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SODRÉ, Muniz. **As estratégias sensíveis: afeto, mídia e política**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2006.

SODRÉ, Muniz. **Pensar nagô**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes Limitada, 2017.

SOUZA, Cristiane Santos. Do Interior para a periferia: mulheres negras liderando lutas por moradia em Salvador, Bahia, Brasil. **Labrys, Études Féministes: Estudos Feministas, QUEBEC**, v. 3, n. 3, jun., 2018. Disponível em: <https://www.labrys.net.br/labrys31/black/cristiane.htm>. Acesso em: 24 out. 2020.

SOUZA, Mara Isis de. **Homem como professor de creche: sentidos e significados atribuídos pelos diferentes atores institucionais**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Zahar. 2021.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. **Isto não é uma criança!** Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da sociologia da infância de língua inglesa. 2013. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Territórios de infância e o lugar dos bebês. **Educação em Foco**, v. 23, n. 3, p. 1007–1030, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/2447-5246.2018.v23.20114>. Acesso em: 07 abr. 2022.

TOSTA, Sandra Pereira; MOREIRA, Heloisa; BUONINCONTRO, Renata. Os usos da etnografia na pesquisa educacional. **Anais**. Reunião Brasileira de Antropologia, n. 26, 2008, Porto Seguro, BA: Associação Brasileira de Antropologia, 2008, p. 1-14.

TRINDADE, Azoilda L. Em busca da cidadania plena. *In*: Saberes e fazeres, v. 1: Modos de Ver. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2008. **Moeda social**. Disponível em: <https://www.moedaeselo.lel.br/peca.asp?ID=3496644>. Acesso em: 07 abr. 2022.

VOLTARELLI, Monique. A. **Estudos da infância na América do Sul**: pesquisa e produção na perspectiva da Sociologia da infância. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

ZENOBI, Diego. O antropólogo como "espião": das acusações públicas à construção das perspectivas nativas. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 471-499, out. 2010. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/PxVw3PG58Sg4xdRxq4zW77S/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2020.

## APÊNDICE A - Termo de Concordância da Instituição



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO

Estamos realizando uma pesquisa que tem como objetivo compreender o modo como as meninas negras pequenas produzem culturas infantis a partir de suas experiências vivenciadas na escola Comunitária Luiza Mahin, em Salvador, Bahia. Trata-se de uma pesquisa de tese de doutorado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (PPGE/UFBA).

Para tanto, solicitamos autorização para realizar este estudo na turma do Grupo 05, "Sala Chica da Silva", desta instituição. Será utilizado também um Termo de Consentimento e/ou Assentimento Livre e Esclarecido para cada participante. A produção dos dados acontecerá entre os meses de agosto e dezembro de 2021 e fevereiro e agosto de 2022 e envolverá convívio direto com as crianças, juntamente com a professora da sala, durante suas atividades cotidianas. Os registros serão realizados através da observação participante, fotografias e diário de campo.

As crianças, suas mães, pais e/ou responsáveis serão claramente informados de que sua contribuição é voluntária e que pode ser interrompida em qualquer etapa, sem nenhum prejuízo. A qualquer momento, as crianças, suas mães, pais e/ou responsáveis, sua professora e esta instituição poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo.

Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios de ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução n. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos realizados oferece riscos à dignidade da e do participante. Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade das crianças, da professora e da instituição. Todo material desta pesquisa ficará sob responsabilidade da pesquisadora e doutoranda em Educação Marta Alencar dos Santos, sendo utilizado somente para fins de pesquisa. Dados pessoais das e dos participantes não serão mencionados em apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. Pretende-se realizar a devolução dos resultados para a instituição no período posterior à conclusão da tese de doutorado no ano de 2023.

Por meio deste estudo, esperamos trazer informações importantes sobre a temática pesquisada, de forma que o conhecimento construído a partir dele possa contribuir para o campo das Infâncias e Educação Infantil, em especial a educação de meninas negras pequenas. Agradecemos a colaboração dessa instituição para a realização desta atividade de pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. O orientador desta pesquisa é o Prof.º Dr.º Pedro Rodolpho Jungers Abib do PPGE/UFBA.

Caso queiram contatar o professor orientador , isso poderá ser feito pelo telefone (71)99327-5880 ou pelo e-mail: **pedrabib@gmail.com**, no caso da pesquisadora poderá ser feito pelo e-mail alencar.mart@gmail.com ou telefone(71) 99928-8013.

Marta Alencar dos Santos  
(Pesquisadora - PPGE/UFBA)

Prof. Dr. Pedro Rodolpho Jungers Abib  
(Orientador - PPGE/UFBA)

Concordo que as crianças, que estudam nesta instituição, participem do presente estudo.

Assinatura da responsável  
(Diretora da escola)

Salvador, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

## **APÊNDICE B – Tópico Guia de Entrevista com a Diretora e a Coordenadora Pedagógica**

### **TÓPICO GUIA PARA ENTREVISTA COM A DIRETORA E A COORDENADORA DA ESCOLA**

Apresentar os objetivos da pesquisa  
 Apresentar o TCLE detalhadamente  
 Perguntar se tem alguma dúvida sobre a pesquisa  
 Pedir permissão para gravar a entrevista

#### **DADOS GERAIS**

Idade  
 Raça (autodeclaração)  
 Ocupação profissional  
 Escolaridade  
 Orientação afetiva sexual

#### **IDENTIDADE**

História de vida (infância, adolescência, escola)  
 Você se considera feminista? Por quê?  
 Você participa de algum grupo social negro, Movimento Negro?  
 Qual a sua trajetória na Escola Luiza Mahin?

#### **SOBRE A COMUNIDADE ONDE ESTÁ INSERIDA A ESCOLA**

Me conte um pouco da história da comunidade  
 Como ela se formou? Conflitos? Participação do Estado? Mobilização Popular?  
 Como você estava inserida neste processo? Participou? Como? Por quê?  
 Como você vê a participação das mulheres neste processo? E as mulheres negras?

#### **SOBRE A RELAÇÃO ENTRE A ASSOCIAÇÃO DE MORADORES DO CONJUNTO SANTA LUZIA E ESCOLA**

Me conte um pouco da criação da Associação de Moradores do Conjunto Santa Luzia Fundação/ objetivos/quem fundou? Como? A participação das mulheres e sua participação neste processo.  
 Você considera a Associação como uma instituição do Movimento negro? Por quê?  
 Em minha pesquisa percebi que a Escola Luiza Mahin tem uma ligação direta com a associação, poderia me contar mais sobre esta relação?  
 Participa da Associação? Como?

#### **SOBRE A CRIAÇÃO DA ESCOLA**

Me conte um pouco sobre a criação da escola? Como ela foi constituída? Por que escolheram esse nome?  
 Por que um grupo de mulheres negras decidiram fundar esta escola?  
 O que é ser uma escola comunitária? Vantagens? Desvantagens? Relação com o poder público. Como vocês conseguem manter a escola? E nesse tempo de pandemia e aulas remotas como estão se organizando?  
 Qual a atuação da escola em relação às questões raciais e de gênero?  
 Quais as grandes conquistas e desafios da escola hoje?

Você considera esta escola antirracista e promotora da igualdade de gênero? Por quê? Poderia citar aspectos que evidenciam isso?

### **PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA**

A escola tem PPP? Poderia ter acesso para análise?

Qual os princípios norteadores da escola? Como são desenvolvidos? Nesse tempo da pandemia esses princípios estão sendo garantidos? De que forma?

Como estão organizados os tempos pedagógicos das crianças? E nesses tempos pandêmicos como vocês tem feito?

Como as temáticas raciais e de gênero se apresentam neste espaço educativo?

Perguntar se a pessoa gostaria de falar sobre algum assunto que não foi abordado

Agradecer a participação na pesquisa

**APÊNDICE C – Tópicos Guia de entrevista com as fundadoras da escola e as mulheres parceiras**

**TÓPICO GUIA PARA ENTREVISTA COM AS FUNDADORAS DA ESCOLA  
LUIZA MAHIN E AS MULHERES PARCEIRAS**

Apresentar os objetivos da pesquisa  
Apresentar o TCLE detalhadamente  
Perguntar se tem alguma dúvida sobre a pesquisa  
Pedir permissão para gravar a entrevista

**DADOS GERAIS**

Idade  
Raça (autodeclaração)  
Ocupação profissional  
Escolaridade  
Orientação afetiva sexual  
Qual a sua trajetória na Escola Luiza Mahin?

**IDENTIDADE**

História de vida (infância, adolescência, escola)  
Você se considera feminista?  
Você participa de algum grupo social negro, Movimento Negro?

**SOBRE A COMUNIDADE ONDE ESTÁ INSERIDA A ESCOLA**

Me conte um pouco da história da comunidade  
Como ela se formou? Conflitos? Participação do estado? Mobilização Popular?  
Como você estava inserida neste processo? Participou? Como? Por quê?  
Como você vê a participação das mulheres neste processo? E as mulheres negras?

**SOBRE A RELAÇÃO ENTRE ASSOCIAÇÃO DE MORADORES DO CONJUNTO  
SANTA LUZIA E ESCOLA**

Me conte um pouco da criação da Associação. Fundação/ objetivos/quem fundou?  
Como? A participação das mulheres e sua participação neste processo  
Em minha pesquisa percebi que a Escola Luiza Mahin tem uma ligação direta com a associação, poderia me contar mais sobre esta relação?  
Você considera a Associação como uma instituição do Movimento negro? Por quê?  
Ainda participa da Associação? De que forma?

**SOBRE A CRIAÇÃO DA ESCOLA**

Me conte um pouco sobre a criação da escola? Como ela foi constituída? Por que escolheram esse nome para a escola?  
Por que um grupo de mulheres negras decidiu fundar esta escola?  
O que é ser uma escola comunitária? Vantagens? Desvantagens? Relação com o poder público. Como vocês conseguem manter a escola? E nesse tempo de pandemia e aula remota como estão se organizando?  
Qual a trajetória da escola em relação às questões raciais e de gênero?  
Quais as grandes conquistas e desafios da escola hoje?



Você considera esta escola antirracista e promotora da igualdade de gênero? Por quê? Poderia citar aspectos que evidenciam isso?

Perguntar se a pessoa gostaria de falar sobre algum assunto que não foi abordado

Agradecer a participação na pesquisa

## APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da Professora da Turma



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO** **Professora da Turma**

Prezada,

A Sra. está sendo convidada como voluntária a participar da pesquisa denominada PEQUENAS MAHINS: CULTURAS INFANTIS DAS MENINAS NEGRAS NA ESCOLA COMUNITÁRIA LUIZA MAHIN, EM SALVADOR, BAHIA, que tem como objetivo compreender o modo como as meninas negras pequenas produzem culturas infantis a partir de suas experiências vivenciadas na escola Comunitária Luiza Mahin, em Salvador (BA). A pesquisa justifica-se por abordar um tema pouco explorado e, para tanto, serão realizadas entrevistas semiestruturadas com as profissionais que compõem a Escola Comunitária Luiza Mahin. As entrevistas serão gravadas em aparelho de áudio para posterior transcrição. Será realizada observação participante nos locais de convivência das crianças da escola, no período de agosto a dezembro de 2021 e fevereiro a agosto de 2022. Esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a temática pesquisada, de forma que o conhecimento construído a partir dele possa contribuir para o campo das Infâncias e Educação Infantil, em especial a educação de meninas negras pequenas.

As informações e opiniões emitidas por você e outras participantes serão tratadas anonimamente, ou seja, a sua identidade será omitida em todas as fases da pesquisa, principalmente na apresentação e publicação dos resultados. Esses resultados serão utilizados para fins acadêmicos e publicações em eventos científicos (congresso, simpósio, seminário), em livros, revistas, periódicos, artigos e afins, sendo o principal resultado a elaboração da tese que será defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (PPGE/UFBA). Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os resultados também estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa.

Para participar deste estudo a Sra. não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, será assegurado o direito à

indenização. Você terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou se recusar a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade.

Sua participação nessa pesquisa não envolverá riscos ou danos à sua pessoa, mas caso se sinta afetado/afetada emocionalmente, poderemos pausar ou interromper a sua colaboração a partir da sua escolha. Caso tenha dúvida posterior ou se sinta prejudicado, poderá contatar a pesquisadora responsável através dos contatos que seguem neste termo ou poderá contatar seu orientador, Prof. Dr. Pedro Rodolpho Jungers Abib, pelo e-mail: pedrabib@gmail.com e telefone (71) 99327-5880.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido segue em duas vias, uma destinada à pesquisadora e outra destinada à colaboradora voluntária. Além disso, todas as páginas deste termo deverão ser rubricadas pela pesquisadora e pelo participante, após a sua leitura e aceitação para participar da pesquisa. Assim, aceitando participar e não tendo dúvidas sobre a pesquisa, solicitamos sua autorização para analisar e fazer uso das informações prestadas.

Eu, \_\_\_\_\_, portadora do documento de identidade \_\_\_\_\_ fui informada dos objetivos da pesquisa PEQUENAS MAHINS: CULTURAS INFANTIS DAS MENINAS NEGRAS NA ESCOLA COMUNITÁRIA LUIZA MAHIN, EM SALVADOR, BAHIA, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim desejar. Declaro que concordo em participar e autorizo a presença da pesquisadora em minha sala de aula. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da participante

\_\_\_\_\_  
Marta Alencar dos Santos  
Pesquisadora Responsável  
Tel: (71) 99928-8013  
E-mail: alencar.mart@gmail.com

Salvador, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

**APÊNDICE E – Ficha de Registro de Episódios Interativos****REGISTRO DE EPISÓDIOS INTERATIVOS**

<b>Título do Episódio:</b>	
<b>Data /Hora</b>	
<b>Local</b>	
<b>Crianças envolvidas</b>	
<b>Adultas e adultos envolvidos</b>	
<b>Elementos Raciais e/ou de Gênero envolvidos</b>	
<b>Descrição do Episódio</b>	

## APÊNDICE F – Quadro de Acompanhamento Diário das Meninas Negras

REGISTRO DAS CRIANÇAS OBSERVADAS EM CADA IDA À ESCOLA COMUNITÁRIA LUIZA MAHIN / 2021<sup>98</sup>

NOME DAS MENINAS	MESES																																				
	SETEMBRO										OUTUBRO								NOVEMBRO								DEZEMBRO										
	09	13	14 <sup>99</sup>	16	20	21	23	27	28	30	4	5	7	14	18	19	21	25	26	28	4	8	10	11	16	18	22	23	25	29	30	2	6	7	9	13	14
Emili	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	
Luna	F	F	N	F	F	F	F	F	S	S	S	F	S	F	F	S	S	S	F	F	S	F	F	F	S	S	S	F	F	S	S	F	S	S	S	S	
Merliah	F	S	N	F	S	F	S	S	S	S	S	F	S	S	S	F	F	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	F	S	S	S	S	F	S	S	S	S
Júlia	F	S	N	S	F	F	F	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	F	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	
Ariel	F	F	N	S	F	F	F	F	F	N	F	S	F	F	F	S	S	S	S	F	F	F	S	F	S	F	S	S	S	S	S	F	F	S	S	S	S
Arthur Gabriel	F	F	N	S	F	F	F	S	S	S	S	F	F	S	S	S	S	F	F	F	S	F	S	F	S	S	S	S	S	F	S	F	S	S	S	S	
Lais	F	S	N	S	S	S	S	F	F	S	S	S	F	F	F	S	S	S	F	F	F	S	F	F	S	S	S	S	S	F	S	S	S	F	F	F	
Bianquinha	F	S	N	F	F	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	F	F	F	S	S	S	F	F	F	S	S	S	S

Legenda: F (faltou no dia) S (observada no dia) N (não foi observada no dia)

<sup>98</sup>Como mencionado anteriormente, a turma ainda estava se adaptando ao retorno após a suspensão de aula por conta da Covid-19. A frequência das meninas era bastante irregular, pois ficavam *gripadas* (tosses, espirros, garganta inflamada) com frequência e algumas delas tiveram contato com familiares que testaram positivo para a Covid-19.

<sup>99</sup> Neste dia não pude ficar na sala. Fui fazer o *tour* pela comunidade.

## APÊNDICE G - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### TERMO DE ASSENTIMENTO INFORMADO DA CRIANÇA

VOCÊ ESTÁ SENDO CONVIDADA E CONVIDADO JUNTO COM SUAS E SEUS COLEGAS DA SALA **CHICA DA SILVA**, A PARTICIPAR DE UMA PESQUISA QUE PRETENDE MOSTRAR COMO É SER CRIANÇA PARA AS MENINAS NEGRAS DA ESCOLA LUIZA MAHIN. NA UNIVERSIDADE CHAMAMOS ESSE JEITO DE SER CRIANÇA DE CULTURA DA INFÂNCIA.

ESTE PAPEL SERVE PARA EXPLICAR O QUE EU E VOCÊS VAMOS FAZER DURANTE NOSSOS ENCONTROS E QUAIS SÃO SEUS DIREITOS DE PARTICIPANTE. VOCÊ PODE LEVÁ-LO PARA CASA, MOSTRAR PARA SUA MÃE, SEU PAI OU QUEM CUIDA DE VOCÊ ANTES DE ASSINÁ-LO E DIZER QUE QUER PARTICIPAR E ME AJUDAR NESTE TRABALHO, MAS NÃO PRECISA FICAR PREOCUPADA E PREOCUPADO, PORQUE VOCÊ PODE MUDAR DE IDEIA QUANDO DESEJAR E DESISTIR DE PARTICIPAR.

**COMO E O QUE FAREMOS QUANDO ESTIVERMOS JUNTAS E JUNTOS:**

VAMOS NOS VER DURANTE ALGUNS DIAS DA SEMANA PARA CONVERSARMOS SOBRE O QUE VOCÊS FAZEM NA ESCOLA. SEUS COLEGAS E SUA PRÓ ESTARÃO JUNTO!





UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TAMBÉM VOU ACOMPANHAR VOCÊ O SEU GRUPO NAS EXPERIÊNCIAS PROGRAMADAS PELA SUA PRÓ COMO POR EXEMPLO A HORA DO LANCHE, A BRINCADEIRA NA QUADRA DA ESCOLA, A IDA NA SALA MULTIUSO. TAMBÉM ESTAREI COM VOCÊ E SEU GRUPO NAS ATIVIDADES COLETIVAS DA ESCOLA, COMO POR EXEMPLO AS FESTA DO DIA DAS CRIANÇAS, DO NATAL.

ENQUANTO NÓS ESTIVERMOS JUNTOS, EU VOU TIRAR FOTOS, ESCREVER NO MEU CADERNO O QUE ESTIVER ACONTECENDO COM VOCÊ E SEU GRUPO PARA DEPOIS ESCREVER NA MINHA PESQUISA.





UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DURANTE O TEMPO QUE EU FICAR COM VOCÊ E SEU GRUPO, VOU  
PRECISAR DA SUA AJUDA E DE SEUS E SUAS COLEGAS PARA QUE EU  
POSSA APRENDER O QUE VOCÊS FAZEM JUNTOS OU SEPARADOS NA  
ESCOLA LUIZA MAHIN.



SE POR ACASO VOCÊ NÃO QUIZER FAZER ALGUMA EXPERIÊNCIA  
PROPOTA POR MIM, VOCÊ PODE ESCOLHER NÃO FAZÊ-LA OU  
PODE SUGERIR OUTRA COISA, ASSIM COMO, SE VOCÊ NÃO  
GOSTAR DOS NOSSOS ENCONTROS VOCÊ PODE PARAR DE  
PARTICIPAR A QUALQUER MOMENTO.



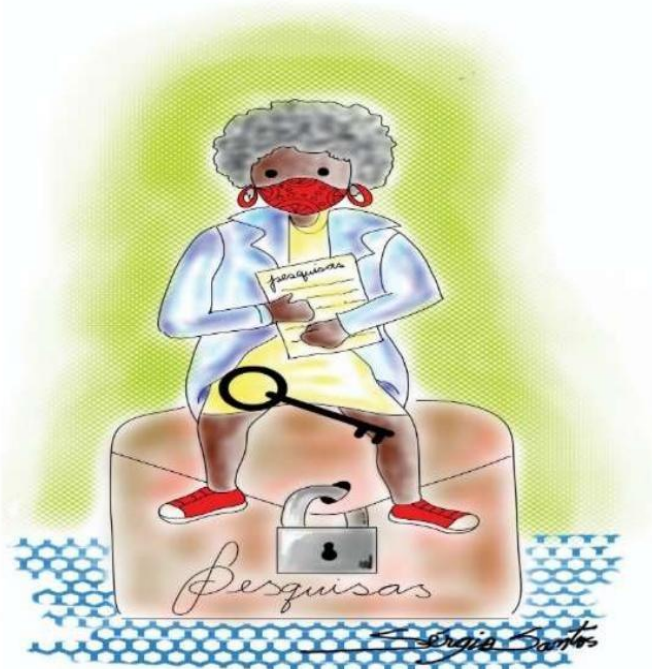




UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TODOS OS SEUS DESENHOS, FOTOGRAFIAS E O QUE EU ANOTAR NO MEU CADERNO FICARÃO GUARDADOS COMIGO, POIS SÓ SERÃO UTILIZADOS NA PESQUISA.

EU NÃO VOU USAR SEU NOME VERDADEIRO NA PESQUISA. A GENTE INVENTA UM NOME DIFERENTE PARA NINGUÉM NOS RECONHECER. VOCÊ PODERÁ INVENTAR O NOME QUE QUISER PARA EU USAR NA MINHA PESQUISA.





UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NAS NOSSAS ATIVIDADES, NÃO EXISTIRÁ O MELHOR OU PIOR DESENHO, OU A MELHOR OU PIOR BRINCADEIRA, TODAS SÃO IMPORTANTES PRA MINHA PESQUISA.

DEPOIS DE TER OUVIDO, E/OU LIDO O QUE TEM ESCRITO NESTE PAPEL E ENTENDIDO O QUE EU FAREI NESTA PESQUISA, EU

---

CONCORDO EM PARTICIPAR.

MARTA ALENCAR DOS SANTOS  
PEQUISADORA



**APÊNDICE H** – Card convite para as famílias das crianças convidando para reunião de apresentação da pesquisa

**Mãe, pai e/ou responsável pela criança da “Sala Chica da Silva” da Escola Comunitária Luiza Mahin,**

Oi, eu sou Marta Alencar dos Santos, sou professora, pesquisadora e frequento a Escola Luiza Mahin há muito tempo. A partir de agosto de 2021, tenho me aproximado mais da escola a fim de desenvolver uma pesquisa com as crianças. Neste período pude perceber que as crianças de sala “Chica da Silva” têm muito a contribuir com este trabalho e seria muito importante que elas pudessem participar. Assim, estou lhe convidando para um encontro presencial a ser realizado na **Escola Luiza Mahin no dia 07 de outubro (quinta-feira), às 11h.** Neste encontro apresentarei mais detalhes da pesquisa e também podemos conversar sobre qualquer dúvida que tenha a respeito do desenvolvimento do trabalho junto a sua criança.

Salvador, 01 de outubro de 2021

*Marta Alencar dos Santos.*

**APÊNDICE I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a família**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Às mães, pais e/ou responsáveis pelas crianças

Sua criança está sendo convidada a participar da pesquisa PEQUENAS MAHINS: CULTURAS INFANTIS DAS MENINAS NEGRAS NA ESCOLA COMUNITÁRIA LUIZA MAHIN, EM SALVADOR, BAHIA. Essa pesquisa tem como objetivo compreender o modo como as meninas negras pequenas produzem culturas infantis a partir de suas experiências vivenciadas na escola Comunitária Luiza, junto a outras crianças e adultas e adultos da instituição. Trata-se de uma pesquisa de doutorado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia.

Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios de ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução n. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade de sua criança, bem como nenhum dos procedimentos realizados oferece riscos à mesma.

A produção dos dados acontecerá entre os meses de agosto e dezembro de 2021 e fevereiro e agosto de 2022 e envolverá convívio direto com as crianças, juntamente com a professora da sala, durante suas atividades cotidianas na escola. Ressaltamos que todos os cuidados referentes às orientações sanitárias da Organização Mundial da Saúde em relação a Covid-19 serão seguidos, como uso de máscara, distanciamento social e higienização frequente das mãos.

Os registros serão realizados através da observação participante, fotografias e diário de campo. Todo material desta pesquisa ficará sob responsabilidade da pesquisadora Marta Alencar dos Santos, sendo utilizado somente para fins de pesquisa. Os dados pessoais de sua criança não serão mencionados em apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. A contribuição da criança é voluntária, não incluindo nenhum tipo de pagamento e poderá ser interrompida em qualquer etapa, sem nenhum prejuízo. A qualquer momento, você poderá solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo.

Por meio deste estudo, esperamos trazer informações importantes sobre a temática pesquisada, de forma que o conhecimento construído a partir dele possa contribuir para o campo das Infâncias e Educação Infantil, em especial a educação de meninas negras pequenas. Agradecemos sua colaboração para a realização desta atividade de pesquisa e nos colocamos à disposição para esclarecimentos adicionais.

O orientador desta pesquisa é o Prof. Dr. Pedro Rodolpho Jungers Abib do PPGE/UFBA. Caso queiram contatá-lo, isso poderá ser feito pelo telefone (71) 99327-

5880 ou pelo e-mail: pedrabib@gmail.com. No caso da pesquisadora, poderá ser feito pelo e-mail alencar.mart@gmail.com ou telefone (71) 99928-8013

---

### CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Depois de ter lido como será esta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, declaro que estou ciente da participação de minha criança \_\_\_\_\_ nesta pesquisa. Compreendo também que tenho liberdade de interromper esta contribuição em qualquer etapa do estudo, sem nenhum prejuízo.

Salvador, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

Assinatura da mãe, pai e/o responsável