UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de Educação

ANA CAROLINE LOPES BRANDÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

A Roda e a valorização das culturas infantis na creche em bases da pedagogia decolonial

São Paulo – SP

2021

Ana Caroline Lopes Brandão

A Roda e a valorização das culturas infantis na creche em bases da pedagogia decolonial

Dissertação apresentado à Faculdade de Educação da USP, como condição para obtenção do Título de Mestre em educação.

Área de concentração: Psicologia da Educação

Orientadora: Profa. Livre Docente Rosa Iavelberg

São Paulo – SP

2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Br Brandão, Ana Caroline Lopes
A Roda e a valorização das culturas infantis na
creche em bases da pedagogia decolonial / Ana
Caroline Lopes Brandão; orientadora Rosa Iavelberg.
-- São Paulo, 2021.
227 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de
Educação, Universidade de São Paulo, 2021.

1. Roda. 2. Arte. 3. Pedagogia decolonial. 4.
Culturas infantis. I. Iavelberg, Rosa, orient. II.
Título.

Nome: BRANDÃO, Ana Caroline Lopes.

Título: A Roda e a valorização das culturas infantis na creche em bases da pedagogia decolonial.

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação Linguagem e Psicologia

Aprovada em:

Banca examinadora

Prof(a). Dr(a). _____

Instituição _____

Julgamento _____

Prof(a). Dr(a). _____

Instituição _____

Julgamento _____

Prof(a). Dr(a). _____

Instituição _____

Julgamento _____

Aos meus pais, Eli e José, que me encontraram.

AGRADECIMENTOS

Às crianças, minhas joaninhas, que compuseram comigo uma narrativa de felicidade, descobertas e compromisso, e deixaram meus dias iluminados.

À minha avó Nice, que me nutriu de diferentes maneiras durante este percurso.

À minha tia Cris, meus irmãos Ana Ligia e Fernando, que nas presenças e ausências me deram suporte.

Às minhas tias Luiza, Terezinha e Neide, que mesmo distantes torceram pelo meu sucesso.

Ao Jorge, querido ADI, que com sua paciência com as crianças me ensinou diariamente que a infância é um tempo desmedido.

Às minhas amigas, irmãs que a vida me presenteou, refúgios constantes nos dias de desespero e oásis em minha caminhada.

Às famílias das crianças que me permitiram realizar a pesquisa com seus filhos e filhas e nos ajudaram no desenvolvimento do projeto Poranduba das Joaninhas.

À Prefeitura Municipal de Santo André, pelo afastamento concedido durante a pesquisa e pela autorização desta em uma de suas instituições educacionais.

À professora Rosa Iavelberg, pela gentileza, amparo e encorajamento, que me conduziu durante a pesquisa.

Eu vim de lá, eu vim de lá, pequenininho

Mas eu vim de lá, pequenininho

Alguém me avisou

Pra pisar neste chão devagarinho

RESUMO

BRANDÃO, Ana Caroline Lopes. A Roda e a valorização das culturas infantis na creche em bases da pedagogia decolonial. 2021. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

O intuito desta dissertação foi pesquisar como a formação em Roda pode contribuir para a desconstrução de pedagogias centradas no professor, historicamente construídas sobre pilares euro-usa-cêntricos (WALSH, 2010), adultocêntricos, capitalistas, coloniais e patriarcais, fincados em muitas práticas pedagógicas ainda presentes nas instituições de Educação Infantil públicas. O trabalho mostra a Roda, como configuração espacial de trabalho que promove o diálogo, escuta e diferentes formas de interação das crianças. Nosso *locus* de pesquisa situa Rodas e verifica construções coletivas e brincadeiras de um grupo de crianças, de cerca de três anos, de uma creche pública do município de Santo André (SP). O objetivo geral é dar visibilidade para as Rodas como espaços de tradutibilidade intercultural entre culturas indígenas, afro-brasileiras e as culturas infantis, estas dentro da perspectiva da reprodução interpretativa (CORSARO, 2011), bem como contribuir com o rompimento das edificações das escolas tradicional e renovada, estruturadas nos pilares acima nomeados, que seguem enraizadas na Educação Infantil, com marcos distantes das verdadeiras raízes brasileiras, reprodutoras do mito da democracia racial camuflado pela multiculturalidade. Nossa pesquisa investiga as Rodas de músicas, brincadeiras, conversas e as propulsionadoras de novas vivências lúdicas e artísticas com o grupo de crianças como rotinas culturais da creche, ao mesmo passo que integra a pedagogia decolonial, não como um anexo do planejamento, mas uma nova concepção da abordagem curricular que orienta o ensino e a aprendizagem na educação para a infância. Tal abordagem destaca a interculturalidade crítica tanto de nossas matrizes estéticas, representadas pelas culturas indígena e afro-brasileira, quanto as culturas infantis, dentre outras que compõem o cenário do Brasil. Na referida abordagem, entende-se as crianças como reprodutoras e produtoras de cultura, alimentadas pelo ambiente e experiências que vivenciam, e enquanto sujeitos de direito. Na pedagogia decolonial, as culturas indígenas e africanas são vistas como essenciais para subsidiar as brincadeiras, jogos, diálogos e planejamento pedagógico, por darem origem à cultura brasileira. Ao incorporá-las ao processo do grupo, intencionou-se ampliar a perspectiva de criança capaz e competente para transformação social no presente, estimulando que outras práticas pedagógicas similares possam ser espelhadas na pesquisa. A Roda, portanto, em nossa investigação, é compreendida como rotina cultural, procedimento didático e linguagem matiz entre e com as crianças, em uma perspectiva decolonial.

Palavras-chave: Roda. Arte. Pedagogia decolonial. Culturas infantis.

ABSTRACT

BRANDÃO, Ana Caroline Lopes. The grouping in a circle and the valorization of children's peer cultures in the daycare center based on decolonial pedagogy. 2021. 227 f. Dissertation (Master in Education) – Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2021.

The purpose of this dissertation was to research how the grouping in a circle can contribute to the deconstruction of teacher-centered pedagogies, historically built on euro-usa-centric pillars (WALSH, 2010), adult-centric, capitalist, colonial and patriarchal, based on many pedagogical practices still present in public Early Childhood Education Institutions. The work shows the Wheel, as a spatial configuration of work that promotes dialogue, listening and different forms of interaction for children. Our research site locates of the group conversation circle and verifies collective constructions and games for a group of children, about three years old, of a public daycare center in the municipality of Santo André (SP). The general objective is to give visibility to the co-authorial planning and to allocate the grouping in a circle as spaces of intercultural translucency between indigenous cultures, Afro-Brazilians and children's cultures, these within the perspective of interpretative reproduction (Corsaro, 2011), as well as contributing to the rupture of the traditional and renovated school buildings structured on the pillars named above, which are still rooted in Early Childhood Education, with landmarks far from the true Brazilian roots, reproducing the myth of racial democracy camouflaged by multiculturalism. Our research investigates the Roda of music, games, conversations and the propellers of new playful and artistic experiences with the group of children's peer routines of the daycare center, while integrating decoloniality pedagogy, not as an annex of planning, but a new one. conception of the curricular approach that guides teaching and learning in early childhood education. Such an approach highlights the critical interculturality of both our aesthetic matrices, represented by indigenous and Afro-Brazilian cultures, and children's peer cultures, among others that make up the Brazilian scenario. In this approach, children are understood as reproducers and producers of culture, fed by the environment and experiences they experience, and as subjects of law. In decoloniality pedagogy, indigenous and African cultures are seen as essential to subsidize play, games, dialogues and pedagogical planning, as they give rise to Brazilian culture, by incorporating them into the group process, it was intended to expand the perspective of a capable child and competent for social transformation in the present, stimulating that other similar pedagogical practices can be mirrored in the research. The sit in a circle, therefore, in our investigation, is understood as routine culture, didactic procedure and nuanced language between and with children, in a decoloniality perspective.

Key words: The grouping in a circle. Art. Decoloniality pedagogy. Children's peer cultures.

LISTA DE SIGLAS

ADI	Agente de Desenvolvimento Infantil
AMUSA	Associação de Mulheres de Santo André
CEPEC	Coordenação de Estudos Pedagógicos e Curriculares
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação
COVID 19	Coronavírus 2019
EVA	Acetato-vinilo de etileno (deriva do inglês: Ethylene Vinyl Acetate)
FSM	Fórum Social Mundial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
MNU	Movimento Negro Unificado
M/C	Modernidade/Colonialidade
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPGCSO	Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RPS	Reunião Pedagógica Semanal

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – <i>Adinkra ananse-ntontan</i>	44
Figura 2 – Teia global.....	49
Figura 3 – Material sobre crianças de 0 a 4 anos.....	56
Figura 4 – <i>Adinkra</i> : democracia e pluralismo	59
Figura 5 – Procura por bichinhos de jardim	61
Figura 6 – Achamos a minhoca	61
Figura 7 – Roda expositiva de figuras de bichinhos.....	62
Figura 8 – Votação do nome da sala.....	62
Figura 9 – Resultado da votação.....	63
Figura 10 – Desempate da votação.....	63
Figura 11 – Joanhinha de pelúcia entre as crianças.....	64
Figura 12 – “O programa”, de Francesco Tonucci (1997)	66
Figura 13 – O mascote Cauã e o caderno do projeto Poranduba das Joanhinhas.....	69
Figura 14 – <i>Duafe-Adinkra</i> das qualidades femininas símbolo de beleza e limpeza	70
Figura 15 – Cabana montada	71
Figura 16 – Brincadeira com cabana	71
Figura 17 – Brincadeira de encenação de João e Maria	72
Figura 18 – Crianças em frente ao quadro com mensagem para o dia das mulheres.....	73
Figura 19 – Pintura do escudo	73
Figura 20 – Escudo pronto	74
Figura 21 – Criança segurando o escudo que confeccionou	74
Figura 22 – <i>Akoma ntoaso</i> , símbolo da tolerância, paciência e união.....	75
Figura 23 – Conversa sobre fogo e desmatamento.....	78
Figura 24 – Busca por folhas e flores	79
Figura 25 – Busca por folhas secas	79
Figura 26 – Preparando a representação das queimadas	79
Figura 27 – Folhas queimadas	80
Figura 28 – Crianças observando o “micro-incêndio”	80
Figura 29 – Observação da transformação após queima	80
Figura 30 – Desenho do fogo	81
Figura 31 – Desenho do fogo	81
Figura 32 – Roda expositiva dos desenhos.....	81

Figura 33 – Desenho do fogo se alastrando pela floresta	82
Figura 34 – Desenho das cores do fogo.....	82
Figura 35 – Brincadeira do Boitatá	82
Figura 36 – Espaço preparado para brincadeiras.....	84
Figura 37 – Espaço preparado para brincadeiras.....	85
Figura 38 – Brincadeira de luz e sombra.....	85
Figura 39 – Brincadeira de luz e sombra.....	85
Figura 40 – Brincadeiras com desenho, luz e sombra, e música.....	86
Figura 41 – Criança deitada sobre os sulfites observando as luzes	86
Figura 42 – Brincadeira de Roda durante a vivência do “Arco-íris”.....	86
Figura 43 – Livro Aguemon, de Carolina Cunha	87
Figura 44 – MPATAPO: Nó de pacificação/reconciliação	88
Figura 45 – Livia com o Curupira confeccionado com sua família	91
Figura 46 – Meninas observam lenda da Iara do caderno Poranduba das Joaninhas.....	92
Figura 47 – Ilustração Iara, de Dani Mota.....	93
Figura 48 – Brincadeira de Roda.....	93
Figura 49 – Livro <i>Café da manhã</i> ” de Micaela Chirif	94
Figura 50 – Criança reconta a história <i>Café da manhã</i>	94
Figura 51 – Crianças observando as conchinhas do mar.....	95
Figura 52 – Crianças observando as conchinhas do mar.....	95
Figura 53 – Criança coloca conchinha no ouvido	95
Figura 54 – Valores civilizatórios	96
Figura 55 – Tela <i>O Contador de história</i> , de Eduardo Lima.....	101
Figura 56 – Confeção do Boi-Bumbá.....	104
Figura 57 – Confeção do Boi-Bumbá.....	104
Figura 58 – Pintura da caixa para confecção do Boi-Bumbá	105
Figura 59 – Experimentando o Boi-Bumbá.....	105
Figura 60 – Roda de apresentação do Boi-Bumbá	106
Figura 61 – Lígia conversando sobre a Festa do Boi de Parintins	106
Figura 62 – Dançando o Boi.....	106
Figura 63 – Lara vestindo o Boi-Bumbá	107
Figura 64 – Rebeca observando a caixa misteriosa.....	108
Figura 65 – Crianças observando as larvas de borboletas	109
Figura 66 – Roda no gramado com fita de cetim	110

Figura 67 – Desenho da roda.....	110
Figura 68 – Ilustração da música <i>Cheeky Monkey</i>	114
Figura 69 – Roda sobre a Calunga.....	122
Figura 70 – Roda de conversas Calunga	122
Figura 71 – Meninas carregando bonecas como a “mamãe África”	123
Figura 72 – Menino carregando boneca como a “mamãe África”	123
Figura 73 – Comemorando o passeio fora da creche.....	128
Figura 74 – Entregando o presente para Custódio.....	128
Figura 75 – Pintando as grimas	129
Figura 76 – Pintando as grimas	129
Figura 77 – Ouvindo música <i>Boa noite</i> e produzindo sons com as grimas.....	129
Figura 78 – Brincando com as grimas	130
Figura 79 – Brincando com as grimas em roda	130
Figura 80 – Brincando com as grimas	130
Figura 81 – Brincando de maculelê em dança circular	131
Figura 82 – Brincando de capoeira.....	131
Figura 83 – Brincando de capoeira.....	131
Figura 84 – Apreciação de foto de pintura corporal indígena	138
Figura 85 – Apreciação de foto de pintura corporal indígena	139
Figura 86 – Apreciação de fotos de pintura corporal indígena.....	139
Figura 87 – Pintura corporal com tinta de pigmentação natural	139
Figura 88 – Preparação de tinta com pigmentação natural.....	140
Figura 89 – Pintura corporal com gravetos e pigmentação natural	140
Figura 90 – Baú com artefatos indígenas e nosso mascote Cauã	140
Figura 91 – Apresentação de artefatos indígenas	141
Figura 92 – Crianças observam adereços indígenas.....	141
Figura 93 – Alice utilizando um apito indígena	141
Figura 94 – Grupo dançando Toré.....	142
Figura 95 – Roda de apresentação e manuseio de artefatos indígenas.....	142
Figura 96 – Crianças observam pintura corporal feita de jenipapo	142
Figura 97 – Entrega do presente da horta da creche.....	143
Figura 98 – Lara brincando com seus barquinhos.....	146
Figura 99 – Roda lenda Vitória Régia	149
Figura 100 – Umbigada	149

Figura 101 – Umbigada	150
Figura 102 – Grupo tocando tambor em roda.....	150
Figura 103 – Crianças observando ilustração de roda de capoeira.....	150
Figura 104 – Reinterpretação da cantiga <i>A canoa virou</i>	158
Figura 105 – Brincadeira de barco	159
Figura 106 – Roda de passar brinquedos de casa	159
Figura 107 – Roda de passar brinquedos de casa	159
Figura 108 – Livia colocando suas filhas (bonecas) para dormir.....	160
Figura 109 – Roda de passar brinquedos.....	160
Figura 110 – Brincadeira de pegar a cauda	160
Figura 111 – Ciranda	161
Figura 112 – Brincadeira pulando feijões	161
Figura 113 – Brincadeira de peteca	161
Figura 114 – Brincadeira de peteca	162
Figura 115 – Brincadeira de peteca	162
Figura 116 – Brincadeira terra-mar	162
Figura 117 – Crianças observando coco.....	165
Figura 118 – Lara pagando a compra	165
Figura 119 – Observação dos artefatos da feira	166
Figura 120 – Captura de tela de conversa com mãe	168
Figura 121 – Grupo das joaninhas esperando a peça começar	169
Figura 122 – Grupo das joaninhas do lado de fora do Teatro Municipal.....	169
Figura 123 – Reprodução dos movimentos de <i>Tai chi chuan</i>	170
Figura 124 – Menino tocando a instalação	173
Figura 125 – Clara e Rebeca tocando a instalação	174
Figura 126 – Ramon e outra criança dentro da obra “Nave”.....	174
Figura 127 – Grupo observando a obra “Pele em fuga”	175
Figura 128 – Grupo observando a obra “Pele em fuga”	175
Figura 129 – Grupo interagindo com a obra “O Sagrado é Amor”	175
Figura 130 – Grupo dentro da obra “Circleprototemple...!”	176
Figura 131 – Grupo dentro da obra “Circleprototemple...!”	176
Figura 132 – Grupo interagindo com “Cura Bra Cura Té”	176
Figura 133 – Livia interagindo com a obra “Velejando entre nós”	177
Figura 134 – Crianças interagindo com a obra “Velejando entre nós”	177

Figura 135 – Grupo interagindo com a obra “O Sagrado é Amor”	177
Figura 136 – Rebeca brincando de alimentar Cauã na calçada enquanto espera para entrar no Museu.....	178
Figura 137 – Roda para interação com obra da exposição “Sopro”	178
Figura 138 – Grupo sentado na escadaria ao final do passeio.....	178
Figura 139 – Retorno para a creche.....	179
Figura 140 – Visita ao Museu Afro Brasil	182
Figura 141 – Visita ao Museu Afro Brasil	182
Figura 142 – Visita ao Museu Afro Brasil	183
Figura 143 – Visita ao Museu Afro Brasil	183
Figura 144 – Visita ao Museu Afro Brasil	183
Figura 145 – Visita ao Museu Afro Brasil	184
Figura 146 – Apreciação artística no Museu Afro Brasil.....	184
Figura 147 – Boi-Bumbá no Museu Afro Brasil	184
Figura 148 – Obra Navio Negreiro no Museu Afro Brasil.....	185
Figura 149 – Grupo observa imagens sacras na visita ao Museu Afro Brasil.....	185
Figura 150 – Mariane observando obra no Museu Afro Brasil.....	185
Figura 151 – Brincando no Parque Ibirapuera	186
Figura 152 – Foto do grupo ao final do passeio	186
Figura 153 – Roda de identificação racial	188
Figura 154 – Atividade de identificação racial.....	188
Figura 155 – Atividade de identificação racial.....	188
Figura 156 – Atividade de identificação racial.....	189
Figura 157 – Atividade de identificação racial.....	189
Figura 158 – Atividade de identificação racial.....	189
Figura 159 – Festa de encerramento.....	191
Figura 160 – <i>Sankofa</i>	193

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Apresentação e justificativa	15
1.2 Metodologia	25
2 CIRCULARIDADES: PERMITA-SE GIRAR NO SENTIDO CONTRÁRIO.....	28
2.1 “Eu sou porque nós somos”	30
2.2 Creche é para culturas infantis?	43
2.3 Fios entrelaçados na roda: arte, pedagogia decolonial e culturas infantis	44
2.4 Começando do micro para afetar o macro.....	55
3 PROJETO PORANDUBA DAS JOANINHAS	59
3.1 Estetizando o espaço para transformá-lo em ambiente	70
3.2 Afinal, você não é contra datas comemorativas?	72
3.3 Matizando temáticas	75
3.4 Indícios da importância do trabalho com a interculturalidade e a educação antirracista.....	88
4 TECITURAS DAS JOANINHAS-LENDAS.....	91
4.1 Curupira.....	91
4.2 Iara.....	92
4.3 Boi-Bumbá	97
4.4 Por uma metamorfose na educação da infância	107
4.5 Calunga.....	115
4.6 Maculelê.....	123
4.7 Açaí.....	132
4.8 Negrinho do pastoreio	143
5 BRINCADEIRAS	148
6 TRILHA DAS JOANINHAS.....	163
6.1 Perambulamos	164
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	192
REFERÊNCIAS	195
ANEXO A – Termos de autorização de uso de imagem de menor de idade	209

1 INTRODUÇÃO

Exu matou um pássaro ontem, com a pedra que arremessou hoje.
Ditado Iorubá

1.1 Apresentação e justificativa

Primeiro, sequestra eles, rouba eles, mente sobre eles
Nega o Deus deles, ofende, separa eles
Se algum sonho ousa correr, cê para ele.
Emicida

A pesquisa foi realizada no decorrer do ano de 2019, em que fui professora de uma creche municipal de Santo André (SP), junto a um grupo de crianças que completaram três e quatro anos no decorrer da investigação. Tive o privilégio de acompanhar o referido grupo por dois anos, mas optei pela pesquisa apenas no segundo ano. Nosso objetivo consiste na busca das contribuições da formação em Roda enquanto rotina cultural (CORSARO, 2011) com as crianças na creche, analisando formas lúdicas de promover, em diferentes momentos, brincadeiras e ambientes, propostas decoloniais traduzíveis na Roda. Ao mesmo tempo, verificando se estas vivências aparecem na construção das culturas de pares, abrindo-se possibilidades do encontro da Roda como *locus* da pedagogia decolonial e da reprodução interpretativa (CORSARO, 2011), visando a que a pesquisa alcance diferentes educadores de diversas realidades e contextos que têm dúvidas sobre a legitimidade das culturas infantis e crianças competentes como transformadoras sociais. Buscamos demonstrar que o trabalho entre infância e decolonialidade é possível. A pesquisa se circunscreve dentro do campo da Sociologia da Infância, especificamente embasada nos estudos orientados pela corrente interpretativa, bem como nas orientações do giro decolonial apresentadas pelo grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) e nas epistemologias do Sul, de Boaventura de Sousa Santos (2010).

Além desse objetivo, visamos a apontar a colonialidade do poder, ser e saber que se sustenta no currículo e na cultura escolar, criando alternativas para bani-la, abrindo novas possibilidades do fazer pedagógico na creche, por intermédio de planejamentos que incidam na quebra da relação verticalizada entre os sujeitos do processo educativo. Pois descolonizar currículo significa decolonizar as práticas e promover projetos e atitudes que tencionem as normas.

Entendemos, portanto, a pedagogia decolonial como um projeto a ser assumido por todos os integrantes do grupo, adultos ou crianças, em seu percurso de aprendizagem, pois “[...] la decolonialidad no es una teoría por seguir, sino un proyecto por asumir. Es un proceso

accional para pedagogicamente andar” (WALSH, 2013, p. 67), e cultura como a condição de existência do ser humano. Geertz (2008, p. 4) diz:

Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado.

Conforme a definição de Roberto da Matta (1981, p. 2),

[...] um mapa, um receituário, um código através do qual as pessoas de um dado grupo pensam, classificam, estudam e modificam o mundo e a si mesmas. É justamente porque compartilham de parcelas importantes deste código (a cultura) que um conjunto de indivíduos com interesses e capacidades distintas e até mesmo opostas, transformam-se num grupo e podem viver juntos sentindo-se parte de uma mesma totalidade. Podem, assim, desenvolver relações entre si porque a cultura lhes forneceu normas que dizem respeito aos modos, mais (ou menos) apropriados de comportamento diante de certas situações. Por outro lado, a cultura não é um código que se escolhe simplesmente. É algo que está dentro e fora de cada um de nós, como as regras de um jogo de futebol, que permitem o entendimento do jogo e, também, a ação de cada jogador, juiz, bandeirinha e torcida. Quer dizer, as regras que formam a cultura (ou a cultura como regra) é algo que permite relacionar indivíduos entre si e o próprio grupo com o ambiente onde vivem [...],

considerando seu caráter abrangente e dinâmico, em um processo que denuncie os epistemicídios e a imposição da superioridade/legitimidade de culturas ditas universais, de modo a promover “[...] perturbação da consciência colonizada [...]” (BARBOSA, 1998, p. 32).

O termo decolonial tem suas raízes na conferência de Bandung de 1955, onde 29 países da Ásia e África se reuniram para conjecturar novas perspectivas para o futuro, fora das concepções capitalistas ou comunistas que orientavam o mundo moderno/colonial. A solução traçada foi posteriormente encontrada com o termo decolonial, afinado com as lutas pela igualdade global, a justiça cognitiva e econômica e a desobediência epistemológica, gerado como uma terceira opção fora dos modelos até então aplicados no mundo. Um pensar fronteiriço (MIGNOLO, 2017b).

Os países subdesenvolvidos, que utilizaram a competição feroz existente entre os dois sistemas [socialismo e capitalismo], para assegurar o triunfo da sua luta de libertação nacional, devem recusar-se, sem dúvida, a participar nessa competição. O Terceiro Mundo não deve contentar-se em definir a sua posição perante valores prévios. Os países subdesenvolvidos, pelo contrário, devem esforçar-se por descobrir valores próprios, métodos e um estilo específicos. (FANON, 1979, p. 95).

O fundamento da teoria decolonial, conforme identifica Quijano (2005), é de que a classificação das pessoas na América é elaborada a partir da ideia de raça, e não exclusivamente

de classe, conforme orienta a teoria marxista. Essa teoria inaugura o que autor chamou de colonialidade do poder, ideia matriz do giro decolonial. A colonialidade se circunscreve em três campos: do poder, do saber e do ser. Caracteriza-se como a outra face da modernidade, ao invés de ser o modelo evolucionista a ser alcançado por outros povos. A salvação levada pelos europeus aos sub-humanos, carregando em seu bojo os ideais de igualdade, fraternidade, liberdade, emancipação, e civilização mais avançada, tem seu lado obscuro que escraviza, mata, explora, rouba, aniquila seres e epistemologias e usa a violência em seus vários desdobramentos em nome do ideal civilizacional. Tal contraponto nada tem de racional e civilizado, colidindo com a ideia, vendida pelos europeus, de catequizadores globais.

Quijano (2005) indica que, desde a época da colonização, o europeu se entendeu como uma raça naturalmente superior, elegendo apenas o Oriente como o Outro, ou seja, o *não europeu* que seria digno de ocupar um espaço de paralelo, embora considerado como um outro inferior. Já as raças negra e indígena, sequer eram tidas como o Outro, pois não eram consideradas merecedoras da classificação de humanas, compreendidas como objetos a serem dominados, domesticados e apropriados para o trabalho. Essa ideia moldou e vem constituindo as relações interpessoais, de poder e das epistemologias constituídas como legítimas no Brasil, permeando os modos e possibilidades de viver, estar, ser, saber, sentir, pensar e atuar (WALSH, 2014) impostos pelo capitalismo e pela modernidade/colonialidade.

Com a apropriação do continente por meio da colonização, os diversos povos autóctones de Pindorama/Abya-Yala (Tupinambás, Guaranis, Awás, Ianomamis, Xavantes, Pataxós, Crenaqes, entre outros) e os trazidos da África (Zulus, Iorubás, Bantos, Nagôs, entre outros), com suas respectivas culturas, foram assolados e as pessoas reclassificadas como *índios* e *negros*, reduzindo-os a uma só raça, despojando-os de suas identidades e singularidades. O europeu, portanto, ao dominar o Brasil, apagou parte de sua história e das diversas produções culturais já existentes e trazidas com os povos africanos na diáspora Afro-Atlântica.

Daí em diante não seriam nada mais que raças inferiores, capazes somente de produzir culturas inferiores. Implicava também sua relocalização no novo tempo histórico constituído com a América primeiro e com a Europa depois: desse momento em diante passaram a ser o passado. Em outras palavras, o padrão de poder baseado na colonialidade implicava também um padrão cognitivo, uma nova perspectiva de conhecimento dentro da qual o não-europeu era o passado e desse modo inferior, sempre primitivo. (QUIJANO, 2005, p. 127).

A colonialidade do poder (QUIJANO, 2005) é o referencial de onde se desdobram as outras duas formas de colonialidade. É o exercício do poder sobre o outro, baseado na ideia de

raça seguida por gênero, que estrutura as relações de trabalho, economia, gênero e sexualidade, conhecimento e atravessa todas as esferas da vida do colonizado em escalas de hierarquia e segregação da população mundial. A colonialidade do ser é a diferenciação ontológica entre o humano e o animalizado. Produz a separação entre o ser e o não ser, a vida que é digna e a que é descartável. Opera sobre o corpo e a objetificação dos sujeitos colonizados, racializados e sexualizados. Orienta que os mais humanos são os mais próximos da racionalização europeia. O conceito surgiu no decurso de conversas entre os intelectuais do grupo Modernidade/Colonialidade a respeito da relação intrínseca da modernidade e da experiência colonial, mas tem suas bases em Fanon (2008), com a ideia da “zona do não-ser”, que situa o condenado da terra, o invisibilizado, o indigno; e Du Bois (2007), que desenvolveu o conceito da linha de cor, metaforicamente estabelecendo a linha divisória entre sujeitos de raças diferentes, denunciando o racismo biológico, que vem moldando as formas como as pessoas têm acesso à educação, saúde, habitação, emprego, lazer, em função dos traços fenotípicos. Categoricamente, a colonialidade do ser diz que “[...] o negro não é um homem” (FANON, 2008, p. 26). A colonialidade do saber se direciona ao domínio epistemológico, propriamente, promovendo o epistemicídio. A Europa se legitimou como a única detentora da racionalidade e definiu que esta seria a universal; portanto, haveria sujeitos autorizados a produzir conhecimento e outros que não teriam a legitimação nem condições para exercer o pensamento e racionalidade nos padrões da hegemonia europeia. O conceito é mais amplamente desenvolvido por Mignolo (2008, 2010) e Lander *et al.* (2005). Para Dussel (1993), o “Encobrimento do outro” é um projeto que começou com a Modernidade, articulado de modo à banir toda a humanidade presente nos seres ditos inferiores, onde a Europa utilizou diversos mecanismos simbólicos e materiais para dominar outros povos e alocar-se como centro do mundo. Criou-se uma história universal que vem sendo difundida como a única e verdadeira.

O termo giro decolonial, cunhado por Nelson Maldonado-Torres (2007), transcende a proposta do pós-colonialismo, sugere um giro epistemológico e está diretamente ligado ao termo interculturalidade. cremos, portanto, que as formações em Roda na Educação Infantil podem ser ferramentas úteis para que versões da mesma história, como novas culturas sejam edificadas e recapituladas com as crianças.

Para Dussel (1993), a modernidade se iniciou em 1492 com a chegada do homem branco na América, cuja história começa a ser escrita com sangue indígena e negro, avassalando terras e configurando as pessoas como humanas (*humanitas*) e subumanas (*anthropos*). O exemplo por excelência de humano, o europeu, guiaria então a humanidade para o caminho evolutivo. Tais exemplares de homens categorizados no topo da racionalidade eram os mesmos que

exterminavam e escravizavam povos com o pretexto de civilizá-los e catequizá-los; usavam de todas as formas de violência para aniquilar culturas, violar corpos e epistemologias, o que Santos (2013, p. 155) chamou de epistemicídio: “[...] a ciência moderna ocidental, ao mesmo tempo que se constituiu em vibrante e inesgotável fonte de progresso tecnológico e desenvolvimento capitalista, arrasou, marginalizou ou descredibilizou todos os conhecimentos científicos que lhe eram alternativos”. As formas mais cruéis e bárbaras de dominação e apropriação não se resumiram aos povos originários ou aos africanos sequestrados e trazidos para serem escravizados nas Américas. Havia, ainda, a estratificação e roubo de recursos naturais que devastou boa parte da natureza e ajudou a situar a Europa no controle do que Immanuel Wallerstein (1974) chamou de Sistema Mundo, colocando-a no centro do poder e monopólio global.

Esse sistema, descrito por Quijano (2005) como a apropriação do mundo pelo continente europeu, com a aplicação prática do eurocentrismo em diferentes lugares do mundo e situações sociais, estendeu-se por séculos. O controle do mundo só passou para outras mãos, da mesma forma controladoras, capitalistas e patriarcais, com o fim da Guerra Fria, que reconfigurou a ordem mundial, direcionando o poder aos Estados Unidos, hoje em competição por predomínio com a China.

A pedagogia decolonial é importante e carente de emergência, sobretudo nos países que sofreram com o processo colonial. A escola se caracteriza por formar determinado tipo de pessoa. A subjetividade é penetrada pela cultura escolar que, a depender dos padrões da colonialidade, constrói o racista. A professora da educação básica em geral tem pouca familiaridade com o assunto, visto que as leis de obrigatoriedade da Educação das Relações Étnico-Raciais foram incorporadas há poucos anos no currículo da educação básica, abrangendo a formação de professores e bacharelados, através da Lei nº 10.639/03, modificada pela Lei nº 11.645/08 e alteração regulamentada “por meio do Parecer CNE/CP 03/2004 e da resolução 01/2004 [...] regulamentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (GOMES, 2018, p. 237).

Abdias do Nascimento (1978) denuncia o mito da democracia racial, vendida para os brasileiros e estrangeiros para silenciar o racismo estruturante das relações sociais. Tal construção, que apresenta o Brasil mestiço e sorridente, festivo, com raças em plena harmonia, equilíbrio econômico, com culturas partilhadas em completude e paridade configura uma forma de manutenção do poder, bem como o empecilho para que uma parcela da sociedade, que vem sofrendo com o genocídio, possa reivindicar a dívida histórica da escravidão e suas

consequências, visto que no Brasil a tentativa de branqueamento da população partiu do Estado. Assim que a exploração da força de trabalho negra já não era mais permitida, a população negra, que até então serviu de base para a construção do país, foi jogada à margem, sem políticas públicas ou reparacionistas. As pretas e pretos brasileiros, bem como seus descendentes, foram destituídos de qualquer chance de alcançar novos patamares econômicos, visto que a mão de obra escrava foi substituída pela europeia, cuja entrada no país foi facilitada, em esferas governamentais, para colaborar com a “melhoria” da raça brasileira, acarretando a espoliação dos pretos que é refletida ainda hoje, compondo 75% da população mais pobre do Brasil¹.

Isso posto, é crucial considerar a importância do percurso pedagógico onde se trilharam os contextos referentes às raças silenciadas, reinterpretando a história a partir de narrativas outras e subvertendo práticas pedagógicas legitimadas como certezas definitivas e homogeneizadoras, em uma luta contínua pela decolonização da escola e seu currículo, compreendido como “[...] conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico” (BRASIL, 2009, p. 6), em uma constante “desobediência epistêmica” (MIGNOLO, 2008). Para Santos (1996, p. 29),

Essa enorme diversidade de leituras da situação cultural do nosso tempo tem estado, em geral, ausente dos sistemas educativos. O debate, quando tem lugar, ocorre nas margens do sistema em iniciativas extracurriculares dos professores e dos estudantes, mas raramente penetram no currículo. Em minha opinião, um projeto educativo emancipatório tem de colocar o conflito cultural no centro do seu currículo.

Como sugere Santos (2007), o desafio para os educadores que propõem a construção de uma ecologia de saberes, ou seja, criar vínculos entre o saber local e o saber global em um enriquecimento mútuo, está basicamente atrelado a três fatores: identificar os saberes ignorados pelas epistemologias do Norte global; levantar procedimentos que permitam a articulação de diferentes saberes, encontrando a tradutibilidade para conectá-los; avaliação das intervenções destes saberes no plano prático. Sinteticamente, recorreremos às formações em Rodas como estratégias procedimentais para que as linguagens infantis e decoloniais pudessem se encontrar e se traduzir. No terceiro quesito, esta pesquisa pretende interpretar de forma longitudinal as repercussões e efeitos dessa abordagem no plano prático.

Outra justificativa para a relevância do tema é o percurso que situa o Brasil como um país de 3º mundo, ou como atualmente designado “em desenvolvimento”. A posição global do

¹ Fonte: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2019/11/13/percentual-de-negros-entre-10-mais-pobre-e-triplo-do-que-entre-mais-ricos.htm>. Acesso em: 16 mar. 2021.

maior país da América Latina está no sul das linhas abissais, termo elaborado por Boaventura de Sousa Santos (2007) para revelar as desigualdades e invisibilidades de determinados países. O termo abissal sugere inexistência, hierarquização. É a zona das crenças, das opiniões, magias. Sumariamente, nada que possa ser considerado científico ou filosófico parte dos países abaixo das linhas abissais. O autor chama a atenção para o fato de que o pensamento moderno ocidental é abissal, onde a apropriação e violência estão presentes em grande escala. Sugere um pensamento pós-abissal, que considere toda a diversidade epistemológica e cultural do mundo, rompendo radicalmente com toda forma de dominação, o que não exclui a dominação das crianças por meio do adultocentrismo². Ainda há uma carência por parte das educadoras de dar credibilidade às produções infantis. Segundo o autor das epistemologias do Sul, as instituições e pedagogias dominantes da modernidade eurocêntrica funcionam segundo dicotomias. Para ele,

[...] a criação de dois grupos de pessoas, entidades ou funções, cada uma delas inteiramente homogêneas, inequivocadamente distintas umas das outras, relacionando-se entre elas através de um vínculo hierárquico [...] Estado sociedade/sociedade civil; [...] professor/aluno; sábio/ignorante; [...] adulto/criança. (SANTOS, 2019, p. 354).

A escolha da temática de nossa investigação, conforme buscamos fundamentar acima, parte da intenção de colaborar na escrita de uma outra história, que nos foi negada, a história dos povos que sofreram com o epistemicídio cultural, que carregam hoje marcas da escravidão e da apropriação e violação de suas vidas. A busca pela história oral e ancestral, silenciada na maioria dos livros escolares e ceifada por práticas colonizadoras, é garantida pela Lei nº 10.639/2003, completada pela Lei nº 11.645/2008, que estabelecem as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade de que a temática “História e cultura afro-brasileira e indígena” seja efetivada enquanto potência, e não só pelo sofrimento.

Partindo do exposto, cabe uma breve reconstituição histórica da estrutura das salas de aula (prioritariamente) do Ensino Fundamental em diante, que costumeiramente corrobora a visão colonizadora e dicotômica entre corpo e mente, composta por várias carteiras dispostas em fileiras viradas para frente, onde se encontra uma mesa mais ampla, análoga a um altar, para centrar foco no professor. É um padrão antigo proveniente do iluminismo, onde a transmissão

² O adultocentrismo é um dos preconceitos mais naturalizados pela sociedade contemporânea. Ele atribui capacidades e fazeres às crianças para que se tornem adultas no futuro, desconsiderando os aspectos singulares da própria infância, tornando esse momento da vida apenas uma passagem, apenas um vir a ser, em que aprendemos a nos relacionar e a nos integrar à sociedade. (SANTIAGO; FARIA, 2015, p. 73).

do conhecimento, a centralidade no professor detentor do saber, iluminava os alunos dispostos em fileiras para melhor controle do mestre. A concepção eurocêntrica arquiteta as práticas e vivências das crianças. Essa corrente trouxe, no século XVIII, segundo seu precursor, o filósofo René Descartes (1637), o dualismo entre mente e corpo: “Penso, logo existo” (*cogito ergo sum*). Famosa frase do “Discurso do método” que abreviadamente define os seres que estão dentro da existência e os que não estão. Os ditos “selvagens” estariam em condição de não pensantes, portanto, não existentes enquanto humanos. Diferentes cosmologias indígenas e africanas não separam e hierarquizam mente e corpo; ambos estão vinculados e constituem o ser. A modernidade também concebeu as crianças na zona da incompletude. A infância seria a idade da não razão (SARMENTO, 2007). Aqueles que ainda não têm o domínio da linguagem oral se assemelham a este discurso. “O espaço escolar é como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (FOUCAULT, 1997, p. 134).

Felizmente, atualmente não é comum na Educação Infantil encontrar esse tipo de estrutura. Isso se deve, sobretudo, à resistência das crianças a submeterem seus corpos à padronização imposta por esse modelo de educação e a avanços da Pedagogia e ao campo da Sociologia da Infância, que nos últimos anos tem se edificado como uma das áreas que enfatiza como objeto de seus estudos um grupo geracional (o infantil) enquanto categoria social. Haraway (*apud* PROUT, 2010, p. 736) situa a infância como fenômeno que burla a modernidade, posicionando-se “[...] dos dois lados da barreira entre cultura/natureza que ela erigiu. O caráter híbrido da infância, em parte natural e em parte social, parece claramente incômodo para a mentalidade moderna, com sua preocupação em dicotomizar os fenômenos”.

A escola nos regula como pessoas. Dentro da lógica da modernidade/colonialidade, pretende a administração simbólica da infância (SARMENTO, 2004), configurando um determinado tipo de infância, homogênea e universal, que busca os mesmos produtos, tem as mesmas experiências, aprende a se relacionar com o mundo de determinada forma. A infância é inserida na globalização, que mantém o projeto do neoliberalismo na educação por meio de cúmplices, cientes ou alienados, que formam e civilizam as crianças dentro de um padrão com finalidade específica para torná-las subservientes, consumidoras e reprodutoras passivas da racionalidade vigente do capitalismo. É preciso demonstrar para os educadores da primeira infância que o trabalho com projetos decoloniais é possível, mesmo com poucos recursos disponíveis.

A pedagogia decolonial pretende criar possibilidades para se libertar da escolarização antes engendradora e encontrar um caminho de “[...] aprender a desaprender, a fim de voltar a aprender” (MIGNOLO, 2008, p. 323). A escola, nos moldes propostos pelo capitalismo,

reproduz saberes e escolariza as crianças de forma a adestrá-las, com filas, alfabetização precoce, silenciamento de vozes e corpos, inibição da criatividade, inviabilização das culturas infantis, ou sem promover a democracia participativa (SANTOS, 2002) tenta barrar a entrada de outras epistemologias. É a colonialidade do saber a serviço de uma lógica apressada, adultocêntrica, avassaladora, neoliberal e capitalista.

A partir dessa compreensão, é possível fazer um paralelo entre as culturas infantis e a pedagogia decolonial, tendo a Roda como linguagem unificadora delas. Sendo assim, promovemos, no decorrer da pesquisa, estratégias que conectavam as vivências do grupo de crianças com os estudos do grupo Modernidade/Colonialidade³ e diversas manifestações denunciativas do racismo estrutural, evidenciando as propostas do “giro decolonial” ligado diretamente à interculturalidade crítica, conduzindo para o debate o mito da democracia racial, as epistemologias do Sul, a ecologia de saberes, a colonialidade do poder, do ser e do saber, e as relações de dominação e libertação, numa crítica à modernidade e ao euro-usa-centrismo, buscando, assim, reformular a visão histórica apresentada para a sociedade, inclusive pelas escolas.

É importante salientar que o uso do termo decolonial, e não descolonial, não é por acaso. O termo decolonial é utilizado para “[...] provocar um posicionamento – uma postura e atitude contínua – de transgredir, intervir, insurgir e incidir” (WALSH, 2009, p. 14-15). A ideia de decolonialidade pretende emergir novas práticas que evidenciem o cruel projeto em desenvolvimento da modernidade/colonialidade. O grupo M/C almeja romper com o eurocentrismo e a homogeneização global, descolonizando as epistemologias ocidentais, para legitimar práticas, saberes e culturas das epistemologias do Sul (SANTOS; PAULA, 2014), ressurgindo com as práticas abnegadas da Abya Yala, da terra viva, da América Latina dos povos originários.

Autores do grupo M/C, Anibal Quijano, Nelson Maldonado-Torres, Enrique Dussel, bem como Boaventura de Sousa Santos, forneceram-nos o aporte teórico para a exploração da temática decolonial e das epistemologias do Sul.

Antes do ingresso no mestrado, a prática docente se guiava, sobretudo, pela intuição e buscas, muitas vezes desconstruídas, no que se referia à arte e creche, ao planejamento pedagógico e às culturas infantis. Com o ingresso no mestrado, a teorização mostrou novos

³ “As origens do grupo M/C podem ser remontadas à década de 1990, nos Estados Unidos. Em 1992 - ano de reimpressão do texto hoje clássico de Anibal Quijano “Colonialidad y modernidad-racionalidad” - um grupo de intelectuais latino-americanos e americanistas que lá viviam fundou o Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos” (BALLESTRIN, 2013). O grupo foi nomeado em 2002 por Arturo Escobar.

rumos para a práxis. Entramos em contato com as ideias das autoras: Luciana Ostetto (2004, 2007, 2010, 2019), Madalena Freire (1993), Cecília Warschauer (2017), Froebel (1912), que reorientaram nossa reflexão sobre a prática docente pautada na circularidade; Manuel Jacinto Sarmiento (2003, 2004, 2005) e William Corsaro (1997, 2005, 2011), nas buscas pela compreensão das culturas infantis; Ana Mae Barbosa (2003, 2018) e Rosa Iavelberg (2013, 2014, 2018), guiando-nos teoricamente no ensino da Arte para crianças pequenas. Fomentada pelo Grupo de Pesquisa Arte na Educação, na formação de professores e no currículo escolar (GEPARTEDU) da FEUSP, coordenado pela Profa. Dra. Rosa Iavelberg, foi possível expandir o olhar para a pedagogia decolonial e a interculturalidade. Fomos ressignificando as formações em Roda e, dentro desta perspectiva, buscando nos autores Candau (2016), Candau e Oliveira (2010), Candau e Koof (2006), Freire (1994, 2000, 2007), Freire e Shor (1986), Frantz Fanon (1979, 2008) Maldonado-Torres (2004, 2007, 2019), Walsh (2009, 2010, 2013, 2014, 2019), Quijano (2005), Santos (1995, 1996, 1999, 2007, 2010, 2013), Mignolo (2003, 2008, 2017a, 2017b), os conceitos que embasam a teoria. E, por fim, as crianças que nos ensinaram e nos guiaram por caminhos desconhecidos sobre suas culturas.

Com o grupo de crianças na creche, a formação em Roda surgia durante diversas situações do cotidiano; fosse para observar um bichinho estranho que alguém encontrou no parque, fosse para conversar sobre alguma coisa que todas as crianças deveriam estar inteiradas, ela estava lá. A circularidade se fazia presente em nossas ações também na medida que retornávamos a temas tratados anteriormente para melhor discuti-los. A curiosidade se tornava a força motriz dos nossos encontros diários. A Roda, portanto, não era medida pelo tempo do relógio, mas sim pelo do interesse, da curiosidade e das investigações, com os quais nos desdobrávamos sobre algum tema/acontecimento. Roda é interação, e as manifestações de curiosidade das crianças nos deram indicadores para o planejamento e orientação no momento da ação didática. As artes sempre foram constituintes dos nossos encontros em Roda, assim como a literatura, por meio de diferentes livros, lendas, itan e histórias, que nos permitiram costurar temas de interesse do grupo com propostas envoltas pela pedagogia decolonial. Cada história era pensada para colaborar com algum assunto previamente assinalado ou era a disparadora de um novo interesse do grupo. A dança e a música estiveram presentes em várias Rodas. Seus corpos curiosos já enunciavam, em suas performances e movimentos, ritmos cheios de criatividade e brasilidades. Já as artes visuais se constituíram por meio de registros realizados pelas crianças com seus desenhos e instalações feitas na creche e se completaram com visitas a museus.

O discurso controlador nos deixa rendidos, por isso é preciso mostrar que há outros meios de ensino e aprendizagem fora da formatação a que estamos acostumados, outras culturas, outros sentidos. Em contrapartida ao modelo vigente, queremos abrir espaço para as culturas de pares e decoloniais, sustentadas por propostas lúdicas e artísticas. Desembaçar o olhar para a história dos povos negro e indígena, que ficou eclipsada e muitos tentaram apagar. No mesmo sentido, intencionamos reforçar outras culturas cuja necessidade é inquestionável para a educação da infância, também excluídas e negadas por muitos educadores: as culturas infantis.

Cabe à educadora criar um elo entre todas as culturas supracitadas para promover a educação de respeito às crianças e aos povos silenciados do Brasil, pois “[...] nosso cérebro é programado pela razão imperial” (MIGNOLO, 2008, p. 290). A pesquisa, cremos, assinala a importância de estarmos abertos à escuta sem nos condicionarmos pelas práticas excludentes que ocorrem em muitas escolas. A ressurgência de nossas origens culturais e das culturas infantis na perspectiva decolonial se dá no encontro entre o passado e o presente, tendo o futuro não como o objetivo, mas como resultado das boas práticas do hoje. Faz-se necessária uma pedagogia do percurso, e não dos fins. “A escola como preparação para o futuro exclui o presente, roubando da criança sua própria linguagem plástica e lúdica. A Arte é separada da vida, deixando de ser manifestação de vida” (WASCHAUER, 2017a, p. 39).

1.2 Metodologia

O cientista pós-abissal recorre às metodologias do mesmo modo que o artesão recorre às técnicas que aprendeu e aos instrumentos que usa. Ou seja, criativamente e não mecanicamente. (SANTOS, 2019, p. 216).

Partindo da investigação da própria prática, procuramos distanciar o olhar sobre aquilo que já nos era familiar e buscar outras óticas para enxergar novas nuances daquilo que nos era estranho. Buscamos a implementação da pesquisa não extrativista (SANTOS, 2019), que visa saber com, e não apenas sobre. Essa metodologia busca dar devolutivas para o grupo e compartilhar experiências no desenrolar da pesquisa. Tal abordagem conversa com o método de investigação de Corsaro (2011), feito a partir do contexto etnográfico, de dentro do grupo pesquisado, com obtenção de dados empíricos. Ou seja, a intencionalidade é o saber compartilhado e em reciprocidade com as crianças, que não trata as experiências como meros dados, visando a extrair matéria-prima para alimentar a pesquisa, mas contribuir para a

elaboração de novas práticas e construções sob a ótica metodológica de uma pesquisa-ação (TRIPP, 2005), no formato de estudo de caso.

O estudo de caso se caracteriza por se debruçar sobre uma realidade situada, onde as informações abrem margem para diversas interpretações, e o processo é tão valioso quanto o resultado, pois, “O estudo de caso supõe que o leitor vai usar o conhecimento tácito para fazer generalizações e para desenvolver novas ideias, novos significados, novas compreensões [...] valoriza o conhecimento experiencial.” (ANDRÉ, 2013, p. 52-53). Os dados são colhidos em diferentes formas e momentos, mas sua análise é feita de forma longitudinal.

Deparamo-nos com as dificuldades de pesquisar em um campo tão familiar. Sabe-se que, quando a pesquisadora e a professora são a mesma pessoa, o distanciamento para melhor reflexão é fundamental. Ambas compartilham o mesmo corpo, mas houve momentos em que a pesquisadora repudiou determinados posicionamentos da professora, e a considerou adultocêntrica, e também momentos em que a prática mostrava à teoria que ela precisava ser repensada. A dialética e observação dos momentos vivenciados em grupo com as crianças e as características próprias dos estudos de caso, que assumem a análise dos dados de forma frequente e longitudinal, ou seja, no decorrer do processo, formaram o conjunto que esquematizou toda a pesquisa, visando a compreender relações causa-efeito, assumindo que a teoria se constrói na empiria. Considerando que, nesse formato de pesquisa, os saberes são também produzidos durante a ação, cabe ressaltar que não se trata de ações espontaneístas, reguladas pelo momento, não planejadas ou sem intencionalidade; em contrapartida, a pesquisa-ação, no estudo de caso, permite reavaliar os caminhos tomados, ressignificando práticas e (pré) conceitos.

A pesquisa decorreu no ano letivo de 2019, entretanto, já trilhávamos um caminho com o grupo de crianças no ano anterior. Isso nos favoreceu na relação de afetos e confiança. A Roda sempre esteve presente no nosso cotidiano em brincadeiras, músicas, danças, conversas “sérias” para pontuar questões de conflito do grupo, bate-papos descontraídos para relatar vivências fora da creche ou falas investigativas sobre determinados assuntos.

Os dados e recursos metodológicos analisados se constituem por vídeos e fotos, que compuseram rica fonte de análise, tendo em vista que, como professora do grupo, certos episódios ocorridos com as crianças passavam despercebidos no momento da ação, mas, com um olhar cuidadoso sobre as fotografias, era possível observar novos gestos, olhares, posicionamentos, corporeidades e sentimentos expressos pelas crianças. Também nos valem da oralidade, fundamental para a promoção da dialogicidade, textos de planejamento pedagógico, registros reflexivos, gravações de áudio e vídeo, desenhos das crianças, registros

das atividades em Roda, bem como o planejamento construído por vezes em conjunto com elas. Os registros reflexivos sobre Rodas de conversas passadas servem como gatilho para a construção de novas possibilidades, utilizando a Roda como instrumento pedagógico. De acordo com Malaguzzi (*apud* ZOCCATELLI, 2003, p. 39),

[...] se não aprendermos a escutar as crianças teremos dificuldades para aprender a arte de estar e conversar com elas. Não só será difícil, como talvez impossível compreender como e por que pensam e falam, como fazem, pedem, supõem, teorizam, desejam; quais as descobertas das crianças, o que preferem, para entender como realizam explorações e fazem suas escolhas, para chegar a atingir bons resultados de conhecimento.

O processo de análise de dados foi constituído de forma contínua e reflexiva por meio de análise de conteúdo (SILVA; FOSSÁ, 2013). Tal opção possibilitou a descrição de atitudes e procedimentos correlatos ao contexto enunciativo, bem como inferir sobre determinadas situações, o que nos permitiu traçar possíveis respostas para as perguntas que guiaram a pesquisa: É possível a implementação de um currículo decolonial na creche que respeite e seja articulado às culturas infantis? A creche está aberta para diferentes culturas? Incluindo a infantil? As formações em Roda podem contribuir para a mediação e tradutibilidade de culturas?

2 CIRCULARIDADES: PERMITA-SE GIRAR NO SENTIDO CONTRÁRIO

Com a esperança de que “Círculos podem mudar o mundo”⁴, iniciamos nosso trajeto juntamente com as crianças.

Considerando que a teoria do giro decolonial, ainda em constante construção, questiona os conhecimentos colocados em pauta em detrimento de outros, é certo afirmar que algumas identidades são assumidamente privilegiadas enquanto outras ocupam papel secundário ou inexistente. A pedagogia decolonial se preocupa com a relação entre saber, identidade e poder, colocando em evidência as relações de poder e privilégios presentes na sociedade e tem certa relação com a teoria pós-crítica, que estabelece que nenhuma teoria é neutra, assim como o dito atribuído a Paulo Freire: “Não existe educação neutra, toda neutralidade afirmada é uma opção escondida” (BARRETO, 2004, p. 15).

Assumir a posição ética e política da educação pautada na pedagogia decolonial foi o primeiro desafio em que nos debruçamos para encontrar caminhos no trabalho com o grupo de crianças de três anos, buscando organizar para elas e acolher delas situações trazidas de diferentes culturas, por meio de representações lúdicas, compondo o planejamento prioritariamente pelas três fontes primárias da cultura simbólica da infância apresentadas por Corsaro (2011) – mídia, literatura infantil e valores míticos –, em forma de lendas, itan e personagens do folclore brasileiro. Encontramos na Roda amparo para promover vivências que fossem ao encontro de nossa expectativa de ensino e aprendizagem, entendendo o encontro em Roda como um processo mediador de culturas. De acordo com Corsaro (2011, p. 136), “O que mais nos interessa são os processos mediadores pelos quais as crianças adquirem cultura simbólica e como usam essa cultura simbólica em sua vida cotidiana. Como as crianças usam os elementos simbólicos em contextos apropriados?”. No relato de Gomes (2003, p. 79),

Um professor ou professora, ou mesmo um pesquisador ou pesquisadora que estiver alerta para essa realidade perceberá o quanto a herança ancestral africana recriada no Brasil [...] orienta e traz inspiração para os negros da diáspora. Sempre sob formas diferentes, essa herança está entre nós (e em nós) e se objetiva na história, nos costumes, nas ondas musicais, nas crenças, nas narrativas, nas histórias contadas pelas mães e pais/griôts, nas lendas, nos mitos, nos saberes acumulados, na medicina, na arte afro-brasileira, na estética, no corpo.

Buscando romper com a educação bancária denunciada por Paulo Freire (1981), onde o aluno se situa na posição de receptor passivo, à espera de depósitos feitos pelo professor, e a

⁴ Jean Shinoda Bolen *apud* WARSCHAUER, Cecília. **Entre na roda!** São Paulo: Paz e Terra, 2017b. p. 105.

pedagogia frontal denunciada por Perrenoud (2000), como as práticas pedagógicas em que as crianças são submetidas às mesmas atividades, com o objetivo nos mesmos resultados, é preciso uma pedagogia diferenciada, que envolva as pessoas e valorize as relações interpessoais. Identificamos as formações em Roda como aliadas no processo de desconstrução destas práticas reguladoras de ensino, quando feitas de forma emancipatória. A homogeneização das experiências encontra resistência nas formas circulares, onde todos os integrantes do grupo, incluindo a professora, são coautores da aprendizagem.

É preciso sublinhar a educadoras e educadores aparentemente bem intencionados mas equivocados, que quanto mais se esvazie a educação dos sonhos, por cuja realização se lute, tanto mais o lugar dos sonhos vai sendo preenchido pelas técnicas até chegar o momento em que a educação é a elas reduzida. Aí, então, a educação é puro treino, é pura transferência de conteúdo, é quase adestramento, é puro exercício de adaptação ao mundo. (FREIRE, 2000, p. 45).

As crianças estão aprendendo a atribuir significados ao mundo que as rodeia. Precisam estar nutridas esteticamente pelas diferentes culturas; entretanto, a escolarização nega grande parte das práticas populares. Segundo Ostetto (2019, p. 60), ao ter contato com diferentes grupos (família, igreja, associações) e compartilhando diversas experiências, hábitos e valores, “[...] vamos sendo marcados, aprendendo a significar o mundo ao redor, no compartilhar relações, experiências e contextos diversos; vamos nos apropriando de modos de ser, de pensar e de sentir”, formando-nos assim política e esteticamente. Mignolo (2017b, p. 20) cunha o termo *sensibilidade de mundo*, no lugar de visão de mundo, para dar conta de todo o campo sinestésico que envolve as experiências pelas quais passamos. O termo é em especial adequado para a educação na primeiríssima infância, onde a criança está descobrindo a cada momento, utilizando-se de múltiplos sentidos para simbolizar o mundo e suas significações. Ressaltamos que o tempo da criança é diferente do tempo dos adultos, suas descobertas e interesses ultrapassam nossa lógica cronológica.

Restaurar, insurgir e evidenciar as culturas marginalizadas e segregadas para assim convidá-las a habitar a cultura escolar é uma construção coletiva, que envolve famílias, bairro, educadores, crianças, em contextos muitas vezes distantes dos hábitos vigentes na creche. Substituir o que é entendido equivocadamente por Arte na Educação Infantil ainda é uma barreira para muitos educadores. Façamos um paralelo com os Círculos de Cultura,⁵ conforme nos apresenta Freire (1983). Tratam do cotidiano das pessoas e suas memórias, não subjugando

⁵ “O Círculo de cultura consiste em um espaço de diálogo entre aprender e ensinar, onde não se tem um objeto, mas que todos são sujeitos de trocas de novas hipóteses de leitura de mundo” (FREIRE, 1994, p. 155).

a cultura popular à cultura erudita. A creche pode ser palco de ricos Círculos de Cultura, onde as culturas africanas, indígenas e europeias são consideradas em paridade de importância nas propostas inerentes às culturas infantis.

Apresentar o mundo de forma artística para as crianças e cultivar sua imaginação é nossa tarefa como professoras, promovendo encontros diários na Roda, ora para conversar, ora para apresentar novidades, fazer leituras, fazer experiências, encontrar resolução de problemas, brincar e interagir, fomentando a aprendizagem significativa em contextos criativos e compartilhados. “A criatividade nas diversas áreas do conhecimento recheia a experiência escolar de prazer, ampliando e aprofundando o sentido da vida” (WARSCHAUER, 2017a, p. 48).

2.1 “Eu sou porque nós somos”

A África está nas crianças, e o mundo?
O mundo está por fora.
Emicida

Buscando fundamentos teóricos e culturais para amparar a importância da Roda em diferentes situações das vivências na creche, encontramos em distintos autores, de diversas nacionalidades e temporalidades, a concepção de Roda como instrumento de interação, diálogo, coletividade, fortalecimento de diferentes culturas, constituição de identidade de grupo, espaço democrático e acolhedor.

Desde os tempos mais remotos, a Roda é concebida como símbolo de união e democracia para grupos. A lenda do rei Arthur e os cavaleiros da tábua redonda⁶, embora sem comprovação que tenha existido de fato, é uma boa referência para que possamos visualizar a importância da constituição circular de um grupo que considera todas as pessoas em mesmo nível de importância. Roda é compreendida por nós como comprometimento das pessoas envolvidas, todas responsáveis pela constituição do círculo que se fecha somente com a participação e inclusão de todos. Na lenda, Arthur contava com o apoio de todos os seus cavaleiros, por isso não fez distinção entre eles, sinalizando isso com a tábua redonda.

O alemão Friedrich Fröbel (1782-1852), fundador dos jardins de infância, foi um dos pioneiros em considerar a primeira infância como uma fase importante para a formação dos

⁶ Conforme a lenda, a Tábua Redonda consistia em uma mesa circular ao redor da qual se reuniam os principais cavaleiros do Rei. Um local de irmandade, onde todos os cavaleiros se encontravam na mesma posição hierárquica para o Rei Arthur, sem distinção, como poderia supor uma mesa retangular, referindo-se ao “braço direito” do rei.

sujeitos. Ele sinalizou a importância da circularidade na infância, conforme explica Kishimoto (1996, p. 154),

Fröebel considera a bola, o símbolo da unidade que carrega a variedade, tendo um efeito educativo na inteligência da criança: “[...] Agora, desde que a força desenvolve-se e difunde-se por si só em todas as direções igualmente, livremente, e de modo desimpedido, sua manifestação externa resulta na esfera. Por tal razão são esféricas ou, em geral, de formas redondas a maioria das coisas na natureza, por exemplo, os corpos celestes, sol, planetas, luas, água em todos os líquidos, o ar e todos os gases e mesmo a poeira. Em toda sua diversidade e em meio de aparentemente incompatíveis diferenças de estruturas, a esfera parece ser a primitiva forma, a unidade da qual tudo na Terra (na forma natural e estrutural) é derivado. Assim, a esfera se parece com todas as formas e contém essencialmente a lei que contém todas elas. É a forma perfeita. [...]” (Fröebel, 1912, p. 168-169).

Dentro da perspectiva moderna ocidental, Célestin Freinet (1979) é um dos precursores da pedagogia direcionada à infância. Orienta para a importância das Rodas de conversa na Educação Infantil e a maneira como cada criança compreende o mundo em suas particularidades. Com sua recorrência diária, as Rodas se apresentavam como organizadoras das rotinas culturais. Nota-se, portanto, que a formação em Roda na infância acompanha o surgimento das instituições destinadas à educação para crianças em nossa sociedade.

Em 1930, na academia Philips Exeter, localizada em Exeter, New Hampshire, nos Estados Unidos, o professor Harkness desenvolveu um método que ganhou seu nome (Método Harkness). Consistia em dispor os alunos (não mais que 14) em torno de uma mesa oval, tendo uma pessoa como instrutora, com a função de fazer perguntas que instigassem a reflexão e levantassem questões do grupo. Antes do encontro, os alunos realizavam estudos independentes para depois compartilhar seus conhecimentos com os demais integrantes, desenvolvendo um trabalho colaborativo, em equipe. “É onde você explora as ideias em grupo, desenvolvendo a coragem de falar, a compaixão para ouvir e a empatia para entender”.⁷

Freire (1994), conforme mencionado anteriormente, propõe os Círculos de Cultura, locais de encontro em Roda, onde os sujeitos que os compõem são considerados enquanto sua cultura e história. Os Círculos se sustentam sobre a troca de conhecimentos entre educador e educandos. Não existe saber completo. Ambos têm algo a aprender e ensinar. O professor ou professora toma lugar de mediador(a) dos debates, em colaboração e solidariedade entre os membros do grupo. O conceito de cultura, e não educação, aponta que os Círculos intencionam algo além do aprendizado individual; ele abarca a cultura da comunidade e a valoriza, à medida que parte dela para construir momentos dialógicos que não têm o fim exclusivo na

⁷ Informações disponíveis em: <https://www.harknessinstitute.com/estudios>. Acesso em: 2 out. 2019.

alfabetização, mas abraça a arte, a regionalidade, saberes populares, culinária e demais características intrínsecas ao grupo, ao contrário do que poderia sugerir o termo “Círculo de Educação”.

Alessi (2014), em seu livro intitulado *Rodas de conversa: uma análise das vozes infantis na perspectiva do círculo de Bakhtin*⁸, aponta um percurso histórico da concepção de criança pela sociedade, abordando os percalços enfrentados pelas crianças para serem reconhecidas como tais e se tornarem sujeitos de direitos, ainda que em construção na contemporaneidade. As Rodas de conversa, sob essa ótica, afirmam as crianças, ainda que bem pequenas, como coautoras de sua aprendizagem, perante a comunicação e dialogia possibilitadas pelos encontros nela promovidos, pois “[...] a palavra é território comum do locutor e do interlocutor” (BAKHTIN, 1986, p. 113 *apud* SILVA, 2018, p. 227).

Segundo pesquisadora da teoria bakhtiniana, antes dos estudos do círculo de Bakhtin, o interesse pelo uso da linguagem se restringia à retórica e ao texto literário. Após os estudos do círculo, constatou-se que

[...] a ordem de utilização das línguas humanas está muito mais condicionada aos grupos sociais e aos ambientes de interlocução do que às particularidades formais de uso da língua em si. Ou seja, pelo ponto de vista Bakhtiniano, não há independência do *estrutural* em relação ao *social* no campo das línguas humanas. (ALESSI, 2014, p. 12).

Mignolo é o pesquisador decolonial que mais se aprofundou na questão das linguagens. Para ele, o racismo moderno/colonial, que surge no séc. XVI, tem um só propósito dentro de suas dimensões ontológicas e epistemológicas:

[...] classificar como inferiores e alheias ao domínio do conhecimento sistemático todas as línguas que não sejam o grego, o latim e as seis línguas europeias modernas, para manter assim o privilégio enunciativo das instituições, os homens e as categorias do pensamento do Renascimento e a Ilustração europeias. (MIGNOLO, 2017b, p. 17-18).

Ora, é certo que, considerada a realidade das crianças pequenas, tal pensamento traz a reflexão de como os adultos costumam tratar suas diferentes linguagens: imaturas, primitivas, incompreensíveis. Assim, como o adultocentrismo faz com as crianças, colonizando a infância (ROSEMBERG, 1976), no colonialismo, “[...] as línguas que não eram aptas para o pensamento

⁸ Círculo de Bakhtin é o nome dado a um grupo composto por estudiosos russos, com grandes contribuições para o campo da linguagem. Em seus estudos, há quatro pilares que sustentam a linguagem: a interação verbal, o enunciado concreto, o signo ideológico e o dialogismo.

racional (seja teológico ou secular) foram consideradas as línguas que revelavam a inferioridade dos seres humanos que as falavam” (MIGNOLO, 2017b, p. 18).

Dentro do contexto das linguagens privilegiadas, “[...] as pessoas hoje em dia, predominantemente formadas no âmbito do conhecimento escrito, são tendencialmente incapazes de escutar conhecimentos não escritos [...] podem até ouvir, mas não conseguem verdadeiramente escutá-los” (SANTOS, 2019, p. 91-92). Entendemos a linguagem como viva e construída nas interações sociais, embora que por vezes imposta por um legado colonizador. Encontramos, nas diferentes culturas indígenas, a resistência que permite a continuidade da tradição oral, conservada como cerne das relações. Eles preservam suas culturas por meio de histórias, rituais, danças em uma relação onde a linguagem oral é predominante em relação à escrita para a articulação da cultura dentro da aldeia e difusão para futuras gerações. Ou seja, a conversa veicula a cultura construída pelos povos indígenas. Segundo Bâ (2010, p. 169),

A tradição oral é a grande escala da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos. Pode parecer caótica àqueles que não lhe descortinam o segredo e desconcentrar a mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categorias bem definidas. Dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e /o material não estão dissociados.

Antes da colonização, a organização das pessoas do território que hoje chamamos de Brasil se deu por meio da palavra, do diálogo, da oralidade. “Antes dos portugueses descobrirem o Brasil, o Brasil tinha descoberto a felicidade” (ANDRADE, 1928, p. 7). Os portugueses chegaram ditando que a forma válida de registro era a escrita, e não a memória, a pictografia; procuravam transformar a tradição oral em uma cultura grafocêntrica. Tal choque de culturas provocou o epistemicídio de boa parte das culturas indígenas.

Os Guaranis entendem que a sabedoria de suas vidas está na palavra, por isso a fala é essencial dentro da opy (casa de reza), onde, de geração em geração, os saberes ancestrais são difundidos para toda a comunidade, dando continuidade à vida na aldeia.

O homem, ao nascer, é uma palavra que se põe de pé e a educação, para um Guaraní, consiste em desenvolver essa palavra na história. “Quando a Terra não era, em meio às trevas primeiras, quando não havia conhecimento das coisas, florescer em si o fundamento da palavra”. A palavra é o todo e o todo é a palavra. Nesse sentido, os Guaraní são, na verdade, discípulos da palavra, com a qual recontam sua história e seus costumes pelas noites a fio. (TAVARES, 2016, p. 528).

Para os povos originários, existe uma reciprocidade em relação à natureza. Bergamaschi (2007, p. 201), que fez uma pesquisa sobre educação indígena, pergunta a um Guaraní se opy correspondia à escola, e tem a resposta: “Escola é toda a vida do Guaraní”.

Assim como nas aldeias, na creche, a oralidade é proeminente em relação à escrita. As

Rodas de conversa iniciam o dia de muitas instituições, entretanto, o que deveria ser um momento de sociabilidade, dialógico, acolhedor, formador de subjetividades e coletividades, por vezes, torna-se um momento de “palestra”, onde a professora toma grande parte do tempo expondo suas queixas e opiniões às crianças, que são convidadas a falar e a se calarem conforme orientação da docente. Ora, isso não poderia se caracterizar como “Roda de conversa”, uma vez que há uma hierarquização da fala, e não mediação como propõem os autores. É preciso ir além da pergunta, conversar com as crianças para compreendê-las. Sabe-se que não cabe à professora “dar voz” às crianças, pois elas já são detentoras de sua voz e argumentação. Alessi (2014) aponta em seus estudos as contribuições do círculo de Bakhtin para a qualificação das Rodas de conversa. Para ela,

A teoria do círculo considera a linguagem como produto das interações humanas. Destacando o papel do outro na constituição dos sujeitos, ou seja, as interações dialógicas contribuem para a construção de diferentes sentidos, apreendidos por meio do contexto no qual um enunciado surge, circula e é compreendido. (ALESSI, 2014, p. 45).

Cabe citar o termo polifonia que, na música, é usado para indicar um tipo de composição musical em que várias vozes, ou várias melodias, sobrepõem-se simultaneamente, como no caso dos cantos gregorianos. Assim como a música, Bakhtin, na década de vinte, trouxe o termo para a área da linguagem. Segundo ele, um texto é composto por outros textos que se reproduzem e se alteram, compondo-se por uma multiplicidade de vozes anteriores ao discurso proferido no momento. As Rodas de conversa, de história e de canções podem ser entendidas, nesse contexto, como ricos momentos para a ampliação de repertório das crianças, ressaltando que o repertório aqui abordado trata das múltiplas culturas trazidas e construídas pelas crianças, não se restringindo exclusivamente à fala da docente. Santos (2013, p. 161) também cita a importância de uma “[...] epistemologia polifônica e prismática. Polifônica, porque os diferentes saberes são simultaneamente partes e totalidades e, tal como numa peça musical, têm desenvolvimentos autónomos, ainda que convergentes”.

Na perspectiva decolonial, analisada por Mignolo, são necessárias outras formas de enunciação, dar lugar à razão subalternizada, inferiorizada por perspectivas do Norte global, o que o autor chama de uma “gnose liminar”. Seria necessário, portanto, a construção de novas formas de se pensar, pautadas em uma reflexão crítica sobre a produção de conhecimento vigente, que reavalie e desconstrua a colonização epistêmica baseada em saberes euro-usa-cêntricos. Conforme Mignolo (2003, p. 103),

O potencial epistemológico do pensamento liminar, de um outro pensamento, tem a possibilidade de superar a limitação do pensamento territorial (isto é, a epistemologia monotópica da modernidade), cuja vitória foi possibilitada por seu poder de subalternizar o conhecimento localizado fora dos parâmetros das concepções modernas de razão e racionalidade. Uma dupla crítica libera conhecimentos que foram subalternizados, e a liberação desses conhecimentos possibilita “um outro pensamento”.

As crianças também se situam nesse não-lugar da fala, são afastadas do lugar de enunciação, ora por não dominarem a linguagem verbal, ora por serem tidas como imaturas, sem potencial para elaboração do pensamento e comunicação. A colonização da infância, marcada pelo adultocentrismo, também nega outras formas de enunciação e comunicação das crianças.

Temos uma ideia preconcebida, que é histórica, de que a criança, por sua condição, está sempre à mercê dos ensinamentos adultos. Essa postura desenvolvida através dos tempos, principalmente na sociedade ocidental, nos fez representar a criança como alguém “não cultivado, um ainda selvagem” (Larrosa, 2000, p. 46). (REDIN, 2009, p. 116).

É possível construir, durante as rotinas culturais da creche, diferentes momentos para formar a Roda. As brincadeiras são entendidas por Corsaro (1992, p. 175) como expoentes dessas rotinas, visto que têm seu caráter “[...] recorrente e previsível, através da qual a cultura é gerada, adquirida, mantida e refinada. Apesar de as rotinas terem componentes cognitivos, afetivos e comportamentais, o fato de elas serem públicas e coletivas é crucial”. Dentro das rotinas, há três conceitos que as definem: “[...] a noção de enquadre (Goffman, 1981, apud Corsaro, 1992), a de contextualização (Gumperz, 1982, apud Corsaro, 1992) e o que ele denomina embelezamento (Corsaro e Heise, 1990)” (SPERB, 2009, p. 71), que serão discutidos mais adiante.

Cada Roda, mesmo tendo seu caráter recorrente e coletivo com os mesmos participantes, objetivos e assuntos, é um encontro único. Para Warschauer (2017b, p. 119), “A Roda tem uma estrutura que a sustenta. Uma estrutura que, apesar de importante, não é suficiente. Assim como nosso esqueleto nos dá sustentação, sem músculos, sangue e coração pulsante não há vida”. Caso contrário, a Roda tende a ter finalidade em si mesma, apenas cumprindo uma atividade mecânica vinculada à Educação Infantil. Não basta, portanto, incluir a Roda em diferentes momentos, somente com a intenção de cumprir a meta de fazê-la, seja para promover uma brincadeira, cantiga, história ou conversar com as crianças. Mais que isso, cabe aos docentes compor a estrutura da Roda em torno de “Saberes contextualizados através de práticas pedagógicas que viabilizem oportunidades significativas de aprendizado, nem sempre presentes dentre os objetivos curriculares” (MELLO; CHRISTOFOLETTI, 2012, p. 248), levando a cultura abnegada através da ludicidade, mídias, valores míticos, literatura, jogos, brinquedos e

brincadeiras (CORSARO, 2011), efetivando a tão necessária prática sob a ótica do interculturalismo. Sendo assim, a Roda precisa ser a mediadora de diferentes situações que convergem na melhor apreciação e experimentação do grupo.

Madalena Freire fala sobre a importância das constituições grupais, entende grupo enquanto pessoas que dialogam entre si, afetivamente, solidariamente e se amparam enquanto sujeitos ímpares em espaços coletivos. Para Madalena Freire (1993), existem dois tipos de grupos, os primários e os secundários. Os primários são constituídos pela família, o primeiro grupo que a criança tem contato ao nascer; já os secundários são formados pelas diferentes instituições que frequentamos durante a vida (escola, trabalho, instituições religiosas, entre outros). Conforme a autora, os indivíduos que se comprometem com o grupo, “Num cumprimento de desenvolvimento das tarefas, deixam de ser um amontoado de indivíduos, para cada um assumir-se enquanto participante de um grupo com objetivo mútuo” (FREIRE, 1993, p. 59).

Construir com as crianças de cerca de três anos de idade o sentimento de pertencimento a um grupo é fortalecer laços de afeto e criar vínculos de amizade que vão além do compromisso pedagógico assumido pela professora. “Cada indivíduo vai introjetando o outro dentro de si. Isto significa que cada pessoa, quando longe da presença do outro, pode ‘chamá-lo’ em pensamento, a cada um deles e a todos em conjunto.” (FREIRE, 1993, p. 59). Tornar-se parte do grupo é um processo muitas vezes difícil para a docente, que não pode confundir o papel de mediadora, ou de participante mais experiente, com a função autoritária de controladora, imposta, muitas vezes, pela própria instituição e sociedade. Apenas fazer a Roda é condição fácil, presente na maioria das escolas de Educação Infantil. Contudo, o conteúdo e a habilidade para conduzir uma experiência que promova o acolhimento de cada membro do grupo é um procedimento sensível, que requer habilidade em enxergar as peculiaridades dos envolvidos e isto deve ser parte das rotinas das Rodas.

A rotina se configura, na perspectiva de Corsaro (2011), como um dos elementos centrais da reprodução interpretativa; ou seja, com seu caráter recorrente, oferece às crianças a oportunidade de retomarem questões problemáticas, reafirmarem relações, pontuarem conflitos sobre sua interpretação de mundo, e sentirem segurança de pertencerem a um grupo social que as considera enquanto sujeitos atuantes. “Assim, praticamente qualquer interação na rotina diária é propícia para que as crianças aperfeiçoem e ampliem seus conhecimento e competências culturais em desenvolvimento” (CORSARO, 2011, p. 36).

Ao questionar a sensibilidade imprescindível para a formação de professores, Ostetto (2010, p. 41) coloca em pauta a importância e a necessidade da Arte:

Evidenciando a dimensão estética como elemento constitutivo de um projeto educacional-pedagógico comprometido com a formação humana em sua inteireza, pode-se dizer [...] que ampliar repertórios artístico-culturais, provocar o desejo e a curiosidade, instigar a desconfiância do traço acostumado e das certezas absolutas, incentivar a ousadia de desenhar caminhos de busca e experimentação, afirmando autorias, convertem-se em premissas para um trabalho que articule educação e arte de um modo geral e, especialmente, na formação de educadores.

O principal desafio da prática é despir-se das amarras vinculadas ao Ensino Fundamental e ampliar o olhar para enxergar a criança como sujeito com história, ancestralidades e marcas próprias, segundo Ostetto (2010), levando a Arte espoliada pelo currículo para dentro da creche. Mas é preciso cuidado, pois “[...] o conhecimento artístico-cultural não pode ser chamado para tornar o árido mais palatável, para fazer o difícil ficar fácil, para tornar tudo mais gostosinho... Não!” (OSTETTO, 2010, p. 12). Ao contrário disso, é preciso que a professora envolva o grupo com criticidade, pautando a Arte como parceira, mas não serviçal da Educação. Para a autora, “A roda, feito espiral em movimento circular ascendente, une todos, e o seu movimento a cada volta modifica o desenho do cotidiano, da prática pedagógica, integrando papéis e histórias, incorporando diferenças” (OSTETTO, 2009, p. 182). Em sua obra há grande destaque para a simbologia da Roda, durante anos de “andanças pela Educação Infantil”. Aborda diferentes momentos em que a Roda perde sua essência de prática acolhedora de encontro. Segundo ela, “[...] a roda esvaziava-se, perdia sua simbologia, banalizada num simples jeito de fazer. Como resultado, materializava-se a velha cisão, apartando forma e conteúdo. Apesar do círculo, seguia o cotidiano educativo em linha reta” (OSTETTO, 2009, p. 181).

É necessário que as Rodas elaboradas com e para as crianças cumpram sua funcionalidade como prática integradora, não como mero mecanismo extrativista que visa a colher resultados de falas e avanços cognitivos. Por isso, a estética de cada encontro precisa ser organizada de forma a contemplar a ludicidade, tão importante para a educação da infância; de modo contrário, as Rodas serão apenas um agrupamento que nada tem a contribuir para a solidariedade, união do grupo, respeito das características da infância e democracia.

Empregar a Roda como articuladora de propostas decoloniais envolve uma tarefa ainda mais complexa, que exige posicionamento político a favor da quebra da manutenção do *status quo*, envolvendo a Educação Infantil em um movimento reparacionista de recuperação das identidades encobertas no Brasil, de uma ecologia de saberes, em um país onde, segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), em 2018, 46,5% brasileiros se declararam

pardos e 9,3% pretos, compondo 55,8% da população do país; ou seja, mais da metade do Brasil é composta por pessoas negras.

A questão da classificação social é uma ferramenta essencial para a lógica colonial. A formação do capitalismo mundial colonial/moderno, no século XVI, constituiu-se por três linhas principais de classificação: raça, gênero e trabalho, organizando as relações de exploração e dominação (CUNHA, 2018).

Na América, a ideia de **raça** foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro, igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa **situação natural de inferioridade e, conseqüentemente, também seus traços fenotípicos**, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, **raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade**. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial. (QUIJANO, 2005, p. 118, grifo nosso).

Conforme evidenciado anteriormente, Quijano defende que prioritariamente a raça, e não a classe econômica é o que classifica e hierarquiza as pessoas na América Latina; ou seja, no Brasil há uma vasta quantidade de pessoas que estão na base da pirâmide classificatória e capitalista, enquanto poucos definem o que será ensinado e aprendido, conforme seus interesses de manutenção do que está posto pela lógica da modernidade/colonialidade.

Como exemplo, podemos citar a extrema direita, composta em sua grande maioria por homens brancos, que defendem o interesse do capital, e que hoje assume o comando do país, ameaça inserir a Educação Infantil no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), em outros termos, com base no Decreto 9.099/2017 do governo Temer. Há reais e possíveis retrocessos na primeira etapa da educação básica, interesses que partem da articulação com grandes empresas privadas que lucram com a produção massiva de apostilas didáticas adquiridas com o dinheiro público e direcionadas à uniformização das experiências.

O índice dos que se autodeclaram como negros sobe ano a ano. Tal reconhecimento deve-se sobretudo às políticas afirmativas, resistência dos povos indígenas, lutas do Movimento Negro Unificado (MNU) pela reparação histórica e ações que reconhecem e

fortalecem a identidade negra brasileira. Cabe à creche, como espaço educativo, promover ações afirmativas, valorizando também a cultura da população indígena, que resistiu à barbárie da colonização e é alvo constante de perdas de direitos e territórios.

Conciliando os conceitos suprarrelacionados, é chegada a hora de trazer à luz a filosofia Ubuntu. A palavra “ubuntu”, de origem nas línguas Bantu, significa “Eu sou por que nós somos”. Consequentemente, o sujeito não se constitui sozinho, há uma correlação com o outro, é na interação que a própria subjetividade se forma. “Esse conceito tenta explicar a realidade social em que o self não existe a não ser por produto” (TURRION, 2013, n.p.). Mignolo (2007) adverte sobre a importância da educação para a construção da subjetividade que se proponha a se distanciar de práticas capitalistas, quebrando o sistema de acumulação individual, agindo em uma esfera coletiva de benfeitorias mútuas.

No sistema atual (neo)liberal, gestão de recursos e trabalho e gestão de distribuição social, como sabemos, são engrenadas visando à acumulação de riqueza, apropriação individual de recursos naturais e exploração de trabalho (das minorias quantitativas). O núcleo é constituído, para ele, pela administração política e econômica. A minha modificação aqui é para incluir a gestão da educação nesse núcleo, uma vez que a educação é fundamental tanto para a formação da subjetividade quanto para a formação e a administração da organização econômica e política da sociedade. (MIGNOLO, 2007, p. 317).

Bins e Molina Neto (2017) realizaram uma pesquisa sobre a prática de um professor de educação física, autodenominado Baobá⁹, de uma escola da rede municipal de Porto Alegre (RS). Baobá tem os valores civilizatórios¹⁰ como sua metodologia de trabalho. Segundo os pesquisadores,

Um dos pressupostos que o professor Baobá tem para desenvolver seu trabalho pedagógico é a roda, a circularidade. Todas as suas aulas iniciam sempre em roda, quando a aula é na rua a roda é feita no pátio, quando a aula é na sala, na maioria das vezes os alunos fazem um círculo com as cadeiras. A formação em roda, a circularidade, é um valor civilizatório muito importante para o professor. Segundo ele: [...] o círculo, além de ser da nossa ancestralidade, ser dos povos mais tradicionais como os povos indígenas, os povos africanos, ele tem um valor muito grande, que é o valor que todo mundo se enxerga, todo mundo se olha e todo mundo ocupa um lugar igual no círculo, diferente da sala de aula onde nós estamos naquele panótipo em que o professor vê todo mundo e todo mundo não se vê (informação verbal). (BINS; MOLINA NETO, 2017, p. 249).

⁹ “O baobá é uma árvore nativa da África. Pertence à família das malváceas, parente dos hibiscos e da malva. O tronco, em forma de cone, pode chegar a 9 metros de diâmetro e a 30 metros de altura. As folhas jovens do baobá são comestíveis e medicinais”. (BAOBÁ..., 2019).

¹⁰ Valores civilizatórios. Disponível em: <http://www.acordacultura.org.br/oprojeto#:~:text=Valores%20Civilizat%C3%B3rios&text=Todos%20n%C3%B3s%20conhecemos%20o%20prazer,A%20vida%20C3%A9%20c%C3%ADclica>. Acesso em: 2 out. 2019.

Nas culturas indígenas de diferentes etnias, a presença do círculo é marcante. Na dança do toré, kuarup¹¹, carimbó, caiapós, parichara, dança Xavante Da-nho're, jacundá, atiaru¹² (algumas serão discorridas nos próximos capítulos), nos rituais do cachimbo da paz, rituais espirituais, ritos de passagem, nas tomadas de decisões pelos membros da aldeia, a Roda é símbolo do coletivo em diferentes momentos do convívio. Cernicchiaro obtém a seguinte resposta em uma entrevista com Daniel Munduruku, sobre a cultura de sua etnia:

[...] a criança vai compreendendo muito bem o que eu quero lhe dizer, quando eu explico que meu cabelo é cortado de uma forma redonda, que o céu é redondo, que a nossa dança é circular, que as nossas histórias e o nosso pensamento é cíclico. Vamos usando a imagem do círculo para dizer que o nosso mundo é organizado de um jeito e o mundo ocidental é organizado de outro jeito. (MUNDURUKU *apud* CERNICCHIARO, 2017, p. 21).

Assim como a cultura indígena, a cultura afro-brasileira também é repleta de circularidade. O Maculelê, Roda dos orixás, Cirandas, Roda de samba, Capoeira, Jongo, fazem parte do repertório cultural brasileiro negligenciado por boa parte das instituições de educação do Brasil. Sofremos o seletivismo cultural, onde arte e cultura dos povos indígenas e africanos são expelidas; em contrapartida, a ocupação do currículo euro-usa-cêntrico é naturalizada pelas instituições públicas de ensino e legitimada pela sociedade em forma de festas juninas, festa de halloween, feriados religiosos, comemorações de Páscoa e Natal, e datas comemorativas que visam ao consumo, por exemplo. Nossa cultura é importada por meio de músicas, vídeos, moda, brincadeiras, desenhos. “Aqui a tragédia é que fomos conduzidos, sabendo ou não, querendo ou não, a ver e aceitar aquela imagem – a do europeu – como nossa, como se fôssemos um reflexo da Europa” (QUIJANO, 2005, p. 118).

Sabemos que cultura indígena e africana é costumeiramente lembrada, mas não reconhecida, apenas nos dias 19 de abril (dia do índio) e 20 de novembro (dia da Consciência Negra), e, quando incorporadas às práticas, normalmente tomam papel secundário, a serviço destas datas. As culturas afro-brasileiras e indígenas são concebidas de forma reducionista e, conforme alguns compreendem, folclorizadas. Mas queremos aqui ressignificar o termo folclore, não como algo que reduz uma cultura, mas sim como um de seus elementos carregado de importância. A palavra tem em sua etimologia o significado de saber do povo, ou seja, está presente em todas as culturas como um enredo multigeracional de saberes e costumes. O folclore é isso,

[...] talvez não seja muito difícil compreender o que ele é. Mas acontece que ele, ao mesmo tempo, pode ser muito menos ou muito mais do que isso. Na

¹¹ Nome de uma árvore sagrada.

¹² Dança para espantar maus espíritos e invocar os bons.

cabeça de alguns, folclore é tudo o que o homem do povo faz e reproduz como tradição. Na de outros, é só uma pequena parte das tradições populares. Na cabeça de uns, o domínio do que é folclore é tão grande quanto o do que é cultura. Na de outros, por isso mesmo folclore não existe e é melhor chamar cultura, cultura popular o que alguns chamam folclore. E, de fato, para algumas pessoas as duas palavras são sinônimas. (BRANDÃO, 1982, p. 23).

É importante salientar que a escolha do folclore para repertoriar as culturas indígenas e afro-brasileiras não se aloca à visão reducionista implicada ao termo. Conforme Frade (1997, p 22), “[...] vários folcloristas consideram quatro os principais elementos definidores do Folclore: a antiguidade, também chamada de tradição, a persistência, a oralidade e o anonimato”. Embora carregado de ancestralidade, não é imutável, mas em constante transformação, mantendo-se vivo dentro de diferentes culturas como um “fenômeno social”. Tal escolha foi pautada no interesse das crianças acerca da Roda de histórias, componente marcadamente pertencente às rotinas culturais do grupo, bem como nos valem dos personagens de lendas para ampliar a discussão sobre a temática decolonial, entendendo-os como valores míticos da infância no Brasil, uma das três fontes primárias das culturas infantis, segundo Corsaro (2011).

Relacionar a cultura indígena e afro-brasileira a espaço subalternizado é equivocado; entretanto, trazer a discussão do folclore alojado dentro destas culturas é valorizar o termo que muitas vezes é associado à não validação. Essas culturas devem ter um espaço privilegiado dentro do currículo, como uma obrigação pedagógica, e não com temas a serem pinçados em determinadas datas oportunas; precisam atravessar as práticas com a possibilidade da exploração de toda sua riqueza, complexidade e contribuição para a constituição do povo brasileiro. Caso contrário, “[...] seguimos sendo o que não somos. E como resultado não podemos nunca identificar nossos verdadeiros problemas, muito menos resolvê-los, a não ser de uma forma parcial e distorcida” (QUIJANO, 2005, p. 13).

Pensar então os valores civilizatórios como metodologia que incorpore nas aulas a filosofia do ubuntu, a circularidade, oralidade, ancestralidade, musicalidade e corporeidade vai ao encontro ao que está estabelecido nas diretrizes curriculares nacionais para o ensino de história da África e cultura negra brasileira e africana (CNE/CP nº3/2004), que salienta “[...] que o processo de se educar as relações entre pessoas de diferentes grupos étnicos tem início com mudanças no modo de se dirigirem umas às outras, a fim que desde logo se rompa com sentimentos de inferioridade e superioridade” (Silva, 2011, p. 12). É uma postura pedagógica que busca outras formas de ver e valorizar o aluno. Uma postura que, conforme Abramowicz et al. (2010, p. 92), “[...] reclama novos afetos, uma nova forma de se relacionar com o estrangeiro, ou seja, com a diversidade, com o outro que não é mais um 'mesmo' de mim.” (BINS; MOLINA NETO, 2017, p. 252).

Bem como Warschauer (2017b) e Alessi (2014) atestam sobre a importância das formações em Roda para que o diálogo com crianças atinja o objetivo da democracia e respeito por meio da interação, dentro das diferentes culturas africanas e indígenas, conforme analisado anteriormente, a tradição oral é uma das marcas que mantém a cultura viva, passada de geração em geração. Conforme Souza (2005, p. 85),

A tradição oral é guardiã da história e da memória entre muitos povos africanos, sendo preservada, principalmente, por homens sábios, que foram e são responsáveis por manter a memória viva dos fatos e feitos de seus antepassados. São poetas, músicos, dançarinos, conselheiros. Por isso, são denominados, de modo geral, como contadores de história.

Roda é instrumento e ferramenta que compõe a pesquisa de inúmeros intelectuais e estudiosos, bem como diferentes grupos sociais no decorrer da história. A filosofia Ubuntu propõe o reascender da ancestralidade, do mesmo modo que na pedagogia decolonial a proposta é criar projetos e ter atitudes para romper com as práticas culturais que se estabeleceram como soberanas na escola. É necessário reconhecer que, ao mesmo tempo que filósofos russos criavam as teorias do círculo bakhtiniano, na África e no Brasil, importantes contribuições também resistiam e se constituíam, por vezes sem registros escritos, mas que puderam chegar até nós por meio da oralidade proveniente do meio social.

De acordo com Candau e Koff (2006, p. 474),

[...] reconhecemos que a globalização é um fenômeno complexo e plural. E em consonância com as reflexões e contribuições de Santos (1997), que nos alerta para o fato de que existem vertentes da globalização, que podem ser agrupadas em duas categorias, ou seja: uma globalização de “cima-para-baixo” que tende à homogeneização e outra de “baixo-para-cima” que reconhece a diversidade, assumimos uma perspectiva dialética e multidimensional para lidar com as questões da relação entre globalização e multiculturalismo, reconhecendo que não há uma só globalização e que dependendo de suas características ela vai se relacionar de diferentes maneiras com o multiculturalismo.

Nesse sentido, o conceito de polifonia de Bakhtin vai de encontro à máxima da língua zulu e xhosa, “umuntu ngumuntu ngabantu”; na tradução, “uma pessoa é uma pessoa através de outras pessoas”. Portanto, sair do “círculo vicioso” que privilegia determinada cultura é função social da escola. Optemos por elaborar tramas e experiências que conversem com as diferentes culturas que constituem o povo brasileiro para que a instituição não se enquadre em mais um espaço de práticas homogeneizadoras e perpetuadoras do “racismo epistêmico” (MALDONADO-TORRES, 2004, p. 29-56).

A chave para a promoção da equidade está no trabalho realizado desde os primeiros anos de vida dos brasileiros. Na creche, constituir com as crianças a Roda é mais que parte da rotina e preenchimento do tempo, é mostrar que, independentemente de sua raça, posição social ou gênero, elas podem participar em igualdade com os demais, incluindo seus professores e professoras. É aquilombar-se.

2.2 Creche é para culturas infantis?

Ao propor a pedagogia decolonial na creche, estamos abrindo novas possibilidades para o conhecimento do que é pátrio, mátrio, nosso! Não só para as crianças e educadores, mas para toda a comunidade escolar, incluindo funcionários, membros do conselho, familiares e vizinhança. Ainda há fortes resquícios assistencialistas na creche, devido ao seu histórico de criação, a que e a quem ela servia.

A creche aparece no Brasil no final do século XIX, devido ao processo de industrialização e urbanização do país; portanto, é pensada como espaço para guardar as crianças enquanto suas mães produzem para o capital nas fábricas. A própria educação encontra barreiras para superar raízes e expectativas sociais de que a criança pequena está na instituição, prioritariamente, para ser *cuidada* enquanto a mãe trabalha. Vale ressaltar que a mãe trabalhadora, e não o pai, ainda é um dos critérios de desempate¹³ para acesso às creches públicas em muitos municípios, inclusive o município de Santo André (SP), palco desta pesquisa, mostrando que a própria cidade define quem deve cuidar da criança e quem deve trabalhar, mascarando a falta de vagas e o direito à educação das crianças pequenas. Assinalando que a questão do gênero responsável pelo cuidado das crianças (feminino) sobrepõe-se, inclusive, sobre o direito da própria criança à educação e ao convívio com seus pares, em espaços circunstanciais para a produção das culturas infantis. Nota-se que neste quesito, sobre o caráter classificatório para conquista da vaga, a criança não é reconhecida como sujeito/cidadã de direitos, tendo seu direito à educação vinculado ao trabalho de sua mãe.

A história das creches no município vem de uma trajetória de luta feminina. Na década de 1980, a fundação da Associação de Mulheres de Santo André (AMUSA) colocou a reivindicação de oferta de vagas em creches públicas próximas à moradia das famílias como sua principal luta.

A associação organizou Fórum de Debates sobre a Mulher Andreense, promovendo discussões sobre a questão das creches e também “[...] a participação da professora Elisabeth

¹³ No ano em que essa investigação foi realizada.

Souza-Lobo, que discutiu no evento final o papel da mulher na sociedade” (SCHIFINO, 2016, p. 101). As três primeiras creches públicas municipais surgiram em 1988, poucos meses antes das eleições municipais, vinculadas à promoção social. Contudo, as vagas oferecidas não cobriam a demanda do município, oferecendo apenas 150 vagas no total. Somente em 1989, com a eleição do prefeito Celso Daniel, as creches foram colocadas em pauta prioritária da cidade. As três primeiras unidades educacionais foram transferidas da assistência social para a Secretaria Municipal de Educação em 1990. Na sua gestão, mais cinco unidades foram entregues à população, uma vitória para a luta das mulheres e também para as crianças. (SCHIFINO, 2016, p. 101).

A creche, portanto, ainda tenta romper com a visão assistencialista de cuidadora de crianças; é uma barreira enfrentada também dentro do currículo. Não se trata de renegar uma das funções do serviço a que se presta a instituição, mas o cuidar e educar devem estar em paridade, sem sobreposições, integrados em um só fazer pedagógico. Para quebrar o preconceito ainda existente na sociedade, que, além de entender a creche desvinculada da educação, vê a professora da infância como a “tia”, um currículo cultural/decolonial precisa ser construído dentro das instituições.

2.3 Fios entrelaçados na roda: arte, pedagogia decolonial e culturas infantis

Figura 1 – *Adinkra ananse-ntontan*¹⁴

Fonte: <http://misbeee.blogspot.com/2015/09/whats-your-favourite-adinkra-symbol.html>.

Educar não é o ato de consumir ideias,
mas de criá-las e recriá-las
(FREIRE, 2007, p. 12).

¹⁴ *Adinkra ananse-ntontan* significa sabedoria, criatividade, complexidade.

A Educação Infantil tende a pender para dois polos dicotômicos: ora a rotina de cuidados devora os ditos fazeres pedagógicos, congênere ao modelo fordista de produção, com horário para o banho, trocas de fralda, alimentação, que tornam o planejamento escravo do tempo destinado a estes afazeres, submetendo as crianças à “pedagogia da caixa” (colocar uma caixa de brinquedos no meio da sala e vigiá-las para que não se machuquem); ora a preparação para o Ensino Fundamental é o objetivo das propostas, com atividades mecanizadas como rodas destinadas à contagem de crianças, distribuição de plaquinhas com seus nomes, desenhos estereotipados e midiáticos para pintura, carimbos de pés e mãos para montagens de portfólios, que sofrem a interferência dos adultos para sua finalização e que, embora longe disso, são consideradas por muitos educadores como atividades de criação artísticas. A creche precisa abrir espaço para as crianças se emanciparem, rompendo com a centralidade do saber no docente, própria do adultocentrismo e colocando-se à disposição para aprender junto e com a criança, considerar seu mundo e formas de manifestação. Segundo Corsaro (1997, p. 95),

[...] a cultura infantil não é algo que as crianças carregam ao redor de suas cabeças para guiar seus comportamentos. Cultura de pares é pública, coletiva e performativa, isto é: um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores, e preocupações que crianças produzem e compartilham em interação com pares.

Vale ressaltar que atividades entendidas como de cuidado são também partes constituintes do educar e do fazer pedagógico. A crítica recai justamente em desvincular as duas esferas, mecanizá-las e não dar atenção às características próprias da infância, sem garantir o espaço de fala, produção, criação e atuação das crianças como protagonistas.

O currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores! Porque, em última análise, quando certos centros de poder estabelecem o que deve ser feito em classe, sua maneira autoritária nega o exercício da criatividade entre professores e estudantes. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 97).

A brincadeira é eixo estruturante na Educação Infantil. É a rigorosidade no sentido de seriedade na infância. Acreditamos que a palavra rigor, assim como analisada por Paulo Freire, tem definição equivocada também na Educação Infantil (FREIRE; SHOR, 1986). Muitas educadoras acreditam que devolver as crianças limpas, sem joelhos ou cotovelos ralados por conta de brincadeiras e vivências de maior ousadia já é o suficiente para serem consideradas boas professoras. Esquecem, entretanto, que cabe à Educação Infantil apresentar o mundo aos que a ele acabaram de chegar, abrir os olhos das crianças para diferentes contextos e inaugurar

sua passagem pela escola sem discriminação racial, cultural, entre outras, respeitando o tempo da infância e suas necessidades e características próprias.

A rigorosidade, a que se refere Freire, é estar aberto para estudar e compreender novas práticas, responsabilizar-se pelo ato político de ensinar em uma relação dialógica com as crianças, ser criativo, permitindo-se deixar para trás as características tradicionais e estagnadas do currículo que estão cravadas no cotidiano de muitas creches (FREIRE; SHOR, 1986). Nessa perspectiva, torna-se essencial validar as culturas infantis e buscar nelas novas oportunidades para conhecer e responder às necessidades das crianças e da sociedade. Pois “[...] a criatividade na pedagogia está relacionada com a criatividade na política. Uma pedagogia autoritária, ou um regime político autoritário, não permite a liberdade necessária à criatividade, e é preciso criatividade para se aprender” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 31). A criatividade que emerge das Rodas é a chave para envolver as culturas infantis e a pedagogia decolonial nas propostas para as crianças. “A imaginação é o principal instrumento do bem” (DEWEY, 1934, p. 348).

O planejamento pedagógico precisa ser sobretudo cuidadoso para garantir a quebra da cultura homogeneizadora e garantir as especificidades da infância. A arte foi parceira fundamental no percurso de elaboração de vivências do projeto Poranduba das Joaninhas, que será descrito no próximo capítulo. Com diversos momentos em Roda, pudemos adaptar brincadeiras, dialogar e ressignificar ações e conteúdos considerados complexos para a primeira etapa da educação básica. A ludicidade, própria da infância, tornou-se meio para a aproximação das crianças com culturas antes desconhecidas.

Suponhamos que queremos rejeitar o modo autoritário de transferir conhecimento aos alunos. Também não queremos ser cruzados de esquerda que imitam o professor-transmissor, ao injetar a Verdade Revolucionária na cabeça dos estudantes. Temos uma pedagogia criativa, que procura reinventar o conhecimento situado nos temas, nas necessidades, na linguagem dos estudantes, como um ato de iluminação do poder na sociedade. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 54).

Para explicar o conceito de culturas próprias da infância, encontramos em Sarmiento e Pinto (1997, p. 20) a definição de crianças como atores sociais, “[...] e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em cultura”, uma vez que interação socialmente, afetam e são afetadas pela sociedade, produzindo suas próprias culturas mediadas

pelo contexto em que estão inseridas, o que Corsaro (2011), dentro da Sociologia da Infância, um campo ainda novo no Brasil, denomina da cultura de pares¹⁵, ou culturas infantis.

Os estudos das culturas infantis situados no campo da Sociologia da Infância, em sua grande maioria, partem do conceito de cultura proposto por Geertz (1989), o qual compreende a cultura como um conjunto ou teias de significados construídos por grupos sociais que regulam suas interações e comportamentos. Defendendo um conceito essencialmente semiótico de cultura, Geertz acredita que o ser humano se constrói como sujeito cultural porque produz e compartilha significados coletivos que dão sentido a sua realidade. Portanto, defende que, mais importante do que estudar os hábitos, tradições, costumes em si, os estudos etnográficos devem buscar os significados que os sujeitos produzem para ordenar seu comportamento social. (ARENHART, 2016, p. 24).

Segundo Sarmiento (2003), as culturas infantis se constituem por quatro eixos estruturantes nas ações das crianças: ludicidade, reiteração, fantasia do real e interatividade. Na interatividade, há o aprendizado mútuo entre as crianças que estabelecem trocas entre si nos espaços de partilha comuns. A ludicidade é um traço que se vincula às brincadeiras, que para o autor é própria do ser humano. Mas, ao contrário do adulto, o brincar para a criança é coisa séria, como supracitado anteriormente; analogamente à Freire, a brincadeira é a rigorosidade de ser criança. Por fantasia do real, entende-se a capacidade da criança de recriar situações pelo “faz de conta”. É uma condição de resistência para muitas crianças que, em situações de adversidade, usam a imaginação para recriarem seus contextos; diz respeito à inteligibilidade da criança. A reiteração diz respeito ao tempo da criança, a sua não linearidade temporal. A criança é capaz de criar novas possibilidades em um tempo sem medida, recursivo; por isso, a criança gosta de ouvir repetidamente a mesma história, ver o mesmo filme, pois para ela o tempo não se repete.

Nesse sentido, também é preciso apontar o conceito de agência, onde a criança é protagonista de sua aprendizagem, relacionando-se socialmente e modificando o meio no qual está inserida. O conceito de agência supera a concepção de criança passiva, e a desloca para uma nova posição que interfere na sociedade.

Um ator social faz alguma coisa, talvez algo motivado por um desejo subjetivo. O termo agente sugere outra dimensão: negociação com outros, com o efeito de que a interação gera impactos – para um relacionamento ou uma decisão, para o funcionamento de um conjunto de restrições ou pressupostos sociais. (MAYALL, 2002¹⁶, p. 21 *apud* MÜLLER; NASCIMENTO, 2014, p. 15).

¹⁵ Segundo Corsaro (2009, p. 32), cultura de pares é “[...] um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares”, modulam-se às culturas mais amplas.

¹⁶ MAYALL, Berry. **Towards a sociology for childhood**: thinking from children’s lives. Maidenhead: Open University Press, 2002.

O conceito fundamental para tratar de cultura de pares é o que Corsaro (1997) denomina de reprodução interpretativa, que se refere à socialização. Define que as crianças não simplesmente assimilam a cultura disposta a elas pelos adultos, mas a modificam e contribuem para a mudança da sociedade com suas interferências. As reproduções interpretativas estão divididas em três tipos de ações coletivas:

(1) Apropriação criativa de informações e conhecimentos do mundo adulto pelas crianças; (2) produção e participação de crianças em uma série de culturas de pares; (3) e contribuição infantil para a reprodução e extensão da cultura adulta. Essas atividades seguem uma progressão exata: a apropriação permite a produção cultural, que contribui para a reprodução e a mudança. As atividades não são, no entanto, historicamente divididas. (CORSARO, 2011, p. 54).

Ou seja, não se trata de reproduzir o que está posto, mas de interpretar e intervir, o que confirma a criatividade das crianças em reelaborar o mundo a sua maneira, sendo afetadas pela cultura adulta, mas não se restringindo a ela. Na teoria da Sociologia da Infância apontada por Corsaro, a socialização não é uma questão de internalização e adaptação ao mundo em que a criança está inserida, mas sim um complexo processo (não linear) de reinvenção e reprodução de forma criativa, onde as crianças se juntam aos seus pares para produzir respostas sobre as hipóteses que levantam em diferentes interações do convívio em sociedade.

Acreditando na urgência de inserir a decolonialidade na educação para a infância, é de igual importância que as culturas infantis sejam consideradas.

Mas o que isso tem a ver com as pesquisas que tratam das crianças e suas culturas? Segundo Giménez e Traverso (1999), o discurso moderno caracteriza-se pela universalidade e generalização, ou seja, nossos referenciais de análise contemplam uma voz racional, branca, masculina, ocidental, heterossexual, civilizada, “normal e adulta” nas análises “sobre” e não “com” as crianças. Os autores convidam-nos a desconfiar desses discursos que pretendem construir verdades absolutas sobre as infâncias e reivindicam a **alteridade**, que significa ouvir e respeitar as outras vozes, entre elas, as vozes das crianças. (DELGADO; MULLER, 2005, p. 167, grifo nosso).

A reprodução interpretativa é uma revolução no campo da nova Sociologia da Infância. A teoria ultrapassa a noção de desenvolvimento linear, é espiral, pois considera as diversas relações que as crianças estabelecem socialmente, compartilham culturas e, mais do que assimilar, elas as modificam, recriam, transformam; as crianças fazem persistentes tentativas de obter controle sobre suas vidas e recriar situações do cotidiano. Corsaro faz uma analogia às teias globais, tecidas por aranhas. Elas se conectam em diversos pontos que são tecidos por cada sujeito, em contato com outras pessoas, tendo os raios da teia variados de acordo com os campos

institucionais ou locais a que a criança tem acesso. “Esses recursos coletivos, produtivos e inovadores das culturas infantis de pares, são capturados pelos recursos básicos de movimento espiral e integrados no modelo de teia global” (CORSARO, 2011, p. 39)

Figura 2 – Teia global

Fonte: CORSARO, 2011, p. 38.

O autor considera que as **linguagens** e as **rotinas culturais** são essenciais para a compreensão das culturas infantis. A linguagem propicia a participação infantil de modo a codificar a estrutura local. O bebê, mesmo que não saiba falar, é convidado pelos seus pares, adultos ou crianças maiores, a inserir-se nesse meio da comunicação oral. Quando brincamos de falar com o bebê “como se” ele fosse responder, garantimos que ele vá incorporando e aprimorando essa comunicação até que consiga de fato se comunicar oralmente. (CORSARO, 2011)

A participação das crianças nas rotinas culturais permite que elas criem o hábito de se expressarem e ouvirem. Permite que elas lidem com suas dúvidas e angústias, trocando e negociando com seus pares para produzir novos conhecimentos e elaborar novas hipóteses. As rotinas culturais são refletidas nas brincadeiras de pares, que as crianças estruturam em três eixos (CORSARO, 1992): *contextualização*, são os elementos para-linguísticos (verbais e não-verbais), que indicam a natureza de determinados eventos culturais, fornecem pistas sobre o que a criança brinca, é a comunicação entre pares dentro das brincadeiras; *embelezamento*, são os atos orquestrados em grupo, coletivamente e por vezes repetitivos e exagerados, que

destacam ou prolongam determinados aspectos considerados relevantes para as crianças (cantigas, rimas); *enquadre*, que se refere ao cenário da brincadeira e seus princípios de organização, pode motivar a representação de determinados papéis sociais, articulados com aspectos interativos (objetos e artefatos, por exemplo).

As Rodas de conversa podem ser consideradas como o principal momento unificador destes dois elementos essenciais para as culturas de pares na creche: linguagem e rotinas culturais. Ela é a garantia para as crianças de que poderão fazer suas trocas diárias de ideias e descobertas, levantar novas teorias, sanar dúvidas e gerar outras, que podem ser resgatadas no dia seguinte, e assim por diante, pois o encontro se torna um hábito para rever questões “que são problemáticas e confusas na atividade cotidiana” (CORSARO, 2011, p. 35). Para que essa rotina cultural da Roda ocorra, a professora precisa ser receptiva, encorajando que as crianças se coloquem sem medo de serem julgadas, errar ou serem advertidas, usando a rotina da Roda também como um espaço para reflexão de sua práxis e adequação do planejamento.

Assim como as marcas deixadas pelo colonialismo no Brasil em forma da colonialidade¹⁷, é possível fazer uma relação com as marcas deixadas pelo assistencialismo na creche. Seus estigmas estão presentes na desvalorização das produções infantis, no silenciamento das vozes das crianças, na falta de incentivo à qualificação das profissionais, na baixa oferta de formação continuada, falta de políticas públicas que incentivem a participação das crianças nos espaços urbanos e públicos, entre outros. Da mesma forma que a educação decolonial se contrapõe à colonialidade, as culturas infantis devem ser respeitadas e legitimadas pela creche, em oposição ao adultocentrismo, entendido como uma forma de colonizar a infância, seja pela infantilização das práticas, alfabetização precoce, desvalorização das falas e produções das crianças, falta de projetos pedagógicos e planejamentos, ou pela reprodução da mídia que está a serviço do capital.

Para Sarmento (2003, p. 16),

A colonização do imaginário infantil pelo mercado é um dado da sociedade contemporânea que não se pode ignorar. Mas, do mesmo modo, não se pode

¹⁷ “O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo.” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131 *apud* OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 18). MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (org.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

também ignorar a resistência a essa colonização, através das interpretações singulares, criativas e frequentemente críticas que as crianças fazem [...] reinvestindo essas interpretações nos seus cotidianos, nos seus jogos e brincadeiras e nas suas interações com os outros. Afinal, todas as colonizações são imperfeitas.

Ou seja, as crianças encontram em sua criatividade elementos para desenvolver suas singularidades. Não se submetem por inteiro aos bombardeios midiáticos e colonizadores que a escola tende a reproduzir, ao colocar nas paredes desenhos estereotipados, ou feitos pelas crianças, mas “maquiados” pela mão do adulto, disponibilizando músicas infantis clichês, brincadeiras mecanizadas e utilizando a TV como preenchimento do tempo ocioso, sem objetividade. A arte é degustada pelos adultos como algo muito complexo para ser oferecido às crianças, mas, ao contrário, as culturas infantis trazem elementos que comprovam o quanto a criança necessita da arte. Conforme Iavelberg (2018), o que as crianças criam em determinado momento tem valor e correspondência com suas possibilidades expressivas. No campo da arte-educação, no início do século XX, os atos criativos das crianças se encontram associados às suas experiências de vida. “Desse modo, essa arte envolve símbolos que emergem e dialogam com a infância” (IAVELBERG, 2018, p. 77). Conclui Sarmiento (2005, p. 370):

Em síntese, a construção simbólica da infância na modernidade desenvolveu-se em torno de processos de disciplinação da infância (Foucault, 2000), que são inerentes à criação da ordem social dominante e assentaram em modos de “administração simbólica”, com a imposição de modos paternalistas de organização social e de regulação dos cotidianos, o desapossamento de modos de intervenção e a desqualificação da voz das crianças na configuração dos seus mundos de vida e a colonização adultocentrada dos modos de expressão e de pensamento das crianças. Este processo se encontra incompleto e o seu curso tem vindo a acentuar os paradoxos da condição social da infância contemporânea.

Freire e Shor (1986, p. 128) indicam a pedagogia situada como um caminho para a participação dos alunos, cabendo ao professor iniciar e situar o diálogo, mediando como o objeto de análise é construído pelos alunos. “O ponto de partida é o que o professor sabe sobre o objeto, e onde quer chegar com ele”. O processo de aprendizagem deve ser o guia do projeto. Na pedagogia situada, temas de interesse das crianças são trazidos e trabalhados com uma linguagem que as interesse. Com linguagens adequadas, por meio de referências lúdicas, mesmo uma temática tida como complexa pode adentrar ao currículo. Na pedagogia situada, “[...] nós descobrimos, com os alunos, os temas mais pertinentes à sua percepção subjetiva que ainda não tenham sido analisados pelos alunos” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 129). A partir disso, há uma provocação acerca do objeto de trabalho, que procura promover a criticidade dos educandos, “[...] escolher temas críticos da cultura estudantil é uma opção pedagógica”

(FREIRE; SHOR, 1986, p. 130). Estudá-los a partir de uma maneira situada é a segunda opção. A Roda e o projeto Poranduba das Joanelhas, com diversas lendas, elaboradas com apresentações lúdicas, artísticas e críticas, é uma opção de tradutibilidade entre os saberes, o que Santos (2010) chama de hermenêutica diatópica, ou seja, produzir um trabalho de tradução entre duas ou mais culturas, no caso analisado, entre culturas infantis e as culturas afro-brasileiras, indígenas e do Brasil em suas outras diversidades.

A pedagogia decolonial se caracteriza por romper com a educação hegemônica herdada do colonialismo, que hoje se instaura no seio da sociedade em forma de colonialidade. Em outras palavras, enquanto o colonialismo operou predominantemente nos setores econômicos e políticos, a colonialidade sobrevive ainda hoje dissolvida nas relações sociais, em forma de subalternização dos povos, racismo estrutural e importação cultural, desvalorização da produção cultural nacional. Resumidamente, é a face da modernidade que se busca abafar. Conforme Oliveira e Candau (2010, p. 18), o colonialismo “[...] é mais do que uma imposição política, militar, jurídica ou administrativa. Na forma da colonialidade, ele chega às raízes mais profundas de um povo e sobrevive apesar da descolonização ou da emancipação das colônias latino-americanas [...]”. A sociedade, ao se livrar do colonialismo, não perdeu as cicatrizes deixadas por ele; emancipou-se e se descolonizou, mas mantém os instrumentos de opressão arraigados pela colonialidade.

O colonialismo e o imperialismo não saldaram as suas contas conosco quando retiraram dos nossos territórios as suas bandeiras e as suas forças policiais. Durante séculos, os capitalistas comportaram-se no mundo subdesenvolvido como verdadeiros criminosos de guerra. As deportações, os massacres, o trabalho forçado, a escravidão, foram os principais meios utilizados pelo capitalismo para aumentar as suas reservas em ouro e em diamantes, as suas riquezas e para estabelecer o seu poder. Há pouco tempo, o nazismo transformou toda a Europa numa verdadeira colônia. As riquezas das diversas nações europeias exigiram reparações e ordenaram a restituição em dinheiro e em trabalho das riquezas que lhes haviam sido roubadas: obras culturais, quadros, esculturas, vitrais, foram devolvidos aos seus proprietários. Uma única frase se escutava na boca dos europeus em 1945: “A Alemanha pagará.”. (FANON, 1979, p. 97-98).

A creche, como instituição pública de Educação Infantil, deve ser um dos lugares de luta para se trazer à tona os crimes que provocaram a ferida colonial no Brasil, objetivando a evidencição e quebra das colonialidades, tanto do currículo quanto da infância, evitando o daltonismo cultural, promovendo e tematizando o encontro de diversos grupos que compõem a sociedade, por meio do currículo cultural (BONETTO; NEIRA, 2019). A Roda se encaixa nessa perspectiva como elemento de intercâmbio entre a pedagogia decolonial e as culturas infantis, ao

incorporar as brincadeiras afro-brasileiras e indígenas no cotidiano das crianças, pois, segundo Iavelberg (2013, p. 107), “No dia a dia das escolas de Educação Infantil as atividades são planejadas de modo a favorecer a aprendizagem. Isso requer diferentes formas de ação e interação dos alunos”.

Sendo assim, promovendo em diferentes situações e espaços as formações de Roda, o grupo interage, aprende sobre diferentes práticas culturais e há o encontro e convivência entre todos os seus integrantes. Iavelberg (2013, p. 107) também sinaliza a importância da Roda na Educação Infantil, “Dentro dos tipos de atividades ordenadas na rotina, o que acontece em cada dia varia. Em uma roda se conversa sobre brinquedos; em outras, sobre passeios, desenhos e histórias – mas a criança reconhece que a atividade é a de roda, portanto, a roda é uma atividade permanente”. A formação em Roda é um espaço de alteridade, onde as culturas se encontram e o indivíduo ganha um corpo coletivo que, dependendo da articulação docente, pode se transformar em um rico espaço para a difusão artístico-cultural.

Romper com o pensamento hegemônico é uma das propostas traçadas pelo grupo Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade. Mignolo, um de seus pensadores, defende a decolonização epistêmica, ou “geopolítica do conhecimento” tema recorrente no grupo M/C, que propõe ingressar em práticas do saber mantidas, silenciadas e neutralizadas pela avassaladora dominação da colonialidade ou, como cita Boaventura de Sousa Santos (1999), pelo “epistemicídio”.

Cabe à professora da infância elaborar, em parceria com as crianças, propostas interculturais¹⁸ de valorização da identidade nacional, promovendo um giro entre diferentes culturas mundiais, emergindo novas epistemologias e suspeitando de versões históricas reproduzidas e perpetuadas pela escola.

A interculturalidade deve ser entendida no contexto do pensamento e dos projetos descoloniais. Ao contrário do multiculturalismo, que foi uma invenção do Estado-nacional nos EUA para conceder “cultura” enquanto mantém “epistemologia”, inter-culturalidade nos Andes é um conceito introduzido por intelectuais indígenas para reivindicar direitos epistêmicos. A inter-cultura, na verdade, significa inter-epistemologia, um diálogo intenso que é o diálogo do futuro entre cosmologia não ocidental (aymara, afros, árabe-islâmicos, hindi, bambara, etc.) e ocidental. (MIGNOLO, 2007, p. 316).

¹⁸ Optamos pelo termo interculturalismo e não multiculturalismo, pelo motivo que este, com o passar dos anos ganhou um tom raso no sentido de confluência de culturas. Entendemos que a multiculturalidade reconhece diferentes culturas, mas, diferente do que é proposto no interculturalismo, não propõe sua integração, relacionamento e legitimação sem hierarquias. Interculturalismo favorece uma compreensão de reciprocidade e interação.

Para Neira (2015, p. 293), “A educação em uma perspectiva multicultural crítica não só valoriza e reconhece as diferenças, como também assegura a diversidade cultural, superando processos discriminatórios, opressão, injustiça social e naturalização das diferenças”. Mostrar às crianças, por meio da ludicidade presente em Rodas bem estruturadas, que os povos indígenas e africanos contribuíram e formam a sociedade, é uma quebra do racismo epistemológico, que sustenta a soberania das ciências, artes e filosofias euro-usa-cêntricas como exclusivas e universais. “Graças à colonialidade, a Europa pode produzir as ciências humanas como modelo único, universal e objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente.” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 17).

O potencial epistemológico do pensamento liminar, de um outro pensamento, tem a possibilidade de superar a limitação do pensamento territorial (isto é, a epistemologia monotópica da modernidade), cuja vitória foi possibilitada por seu poder de subalternizar o conhecimento localizado fora dos parâmetros das concepções modernas de razão e racionalidade. Uma dupla crítica libera conhecimentos que foram subalternizados, e a liberação desses conhecimentos possibilita “um outro pensamento”. (MIGNOLO, 2003, p. 103).

É possível abrir os olhos para a história sucumbida no Brasil, mas, para que isso ocorra, a educação precisa protestar pelo direito das crianças pequenas de conhecerem, desde os primeiros anos na escola, a outra face da história deixada pelo legado da colonização; mostrar que, em contrapartida, a ancestralidade dos povos indígenas e africanos está presente e insurge para quebrar práticas acríticas e reprodutivistas, buscando sob concordância das crianças, na ludicidade e na arte, parcerias para romper os padrões preestabelecidos. “Isto é, naturalmente temos que ser criativos, mas não podemos apenas sentar e esperar que os alunos articulem todo o conhecimento” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 188).

Seria hipocrisia pensar interculturalidade sem considerar a cultura produzida pelas crianças para a estruturação desta pesquisa. Conforme o patrono da educação brasileira, Paulo Freire, é preciso ousar pensar diferente, usar a criatividade para praticar a educação emancipatória, tão necessária às crianças pequenas, que ainda têm pouco reconhecimento enquanto sujeitos atuantes e modificadores da sociedade. É preciso assumir essa rigorosidade e compromisso na busca pela qualidade na educação para a infância, sabendo que “O rigor é um desejo de saber, uma busca de resposta, um método crítico de aprender. Talvez o rigor seja, também, uma forma de comunicação que provoca o outro a participar, ou inclui o outro numa busca ativa [...]” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 11).

O que propomos nesta pesquisa é enfrentar o racismo contra os povos originários e o preconceito contra as crianças, mostrando que temas considerados complexos podem e devem estar no currículo da educação para a infância.

Para atribuírmos significado e nos aproximarmos deles, principalmente, os de educação Infantil, é necessário que nos alfabetizemos na linguagem da criança, pois ela é cifrada, expressa de múltiplas formas, entre elas as lúdicas e artísticas. Como fazer essa aproximação? Como avaliar a efetividade da disciplina e os seus resultados? (KOBAYASHI, 2019, p. 25-26).

Há resistência em aprender com a criança e suas linguagens, sensibilizar-se para aprender com o corpo, com alegria e ludicidade. A arte deve estar envolvida em todas as propostas. É o que Ana Mae chama de “artificar o ensino”, levando ao grupo possibilidades de escolha para que construam sua postura crítica, contextualizando as brincadeiras dentro de propostas decoloniais.

2.4 Começando do micro para afetar o macro

Dentro da própria cidade de Santo André (SP), encontramos concepções equivocadas e contraditórias no “currículo sócio-histórico-cultural do pensador Lev Vigotsky” que a Secretaria de Educação diz seguir. Citamos, como exemplo, o material disponibilizado pela própria Secretaria de Educação de Santo André, organizado pela Coordenação de Estudos Pedagógicos e Curriculares (CEPEC). O material foi disponibilizado pela equipe no ano seguinte ao da nossa pesquisa de campo, por conta da quarentena decorrente da pandemia do Coronavírus (COVID 19), gerando manifestações de diversas unidades da rede pública de ensino, bem como de educadores que se mostraram indignados com algumas frases e orientações que o documento sugeria às famílias para promoção do “ensino remoto” para a creche.

Entre elas, mostrava atividades direcionadas ao treinamento para escrita, sugeria que bebês são pessoas “extremamente distraídas”, que crianças de zero a três anos deveriam usar agulhas ou escrever. Além disso, mostrando a homogeneização dos corpos, nas ilustrações do manual, não haviam representatividades múltiplas, excluindo-se crianças não brancas. Seguem algumas passagens do documento:

As rotinas em casa são importantes porque criam hábitos e estabelecem normas e limites, mas de vez em quando é possível realizar coisas diferentes dentro das rotinas diárias. Por exemplo: trocar a escova de dente por outra mais divertida, vestir uma roupa de passeio para ficar em casa; [...]Crianças

curiosas tendem a desenvolver uma melhor capacidade de observação, aprendendo melhor na escola e, provavelmente, se sentirão motivadas a continuar aprendendo, mesmo que em algum momento errem, pois verão que o erro é um elemento positivo da aprendizagem [...]. Quando percebemos o bebê com atitudes de curiosidade, a **criança maiorzinha** muitas vezes com ideias e perguntas “mirabolantes”, é porque estão procurando entender as coisas, a vida, o mundo e para isso, precisamos incentivar e estimular sua curiosidade. [...] Outras atividades que desenvolvem a **coordenação motora fina**: ➤Desenhar ➤Escrever ➤Cortar e colar ➤Bordar com lã ➤Utilizar a **agulha** ➤Fazer dobradura ➤Moldar massinha de modelar [...]. Conforme a criança vai crescendo e deixando de ser bebê, sua **coordenação motora fina**, ou seja, aquela que **envolve basicamente o movimento das mãos**, vai se aprimorando. Esta habilidade motora está ligada ao movimento de rasgar, recortar, desenhar, pintar, apertar, entre outras ações que estejam relacionadas ao uso das mãos... (SANTO ANDRÉ, 2020, p. 4-5, grifo nosso).

Figura 3 – Material sobre crianças de 0 a 4 anos

https://institutoneurosaber.com.br/?gclid=EA1aIQobChMikerDir2i6QIVBw6RCh2YA4IEAAYASAAEgJNqVD_BwE

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO – Educação em Casa/COVID-19
2020

O material causou considerável espanto em um grupo de educadores, mas isso não fez com que ele fosse retirado ou cancelado. Após intensa demonstração de descontentamento via redes sociais e algumas cartas de repúdio, a Secretaria de Educação se posicionou sobre a não obrigatoriedade da entrega do material impresso às famílias, mas que ele estaria disponível no site da prefeitura em caráter facultativo e aberto ao público no Portal da Educação.

É de causar espanto que práticas retrógradadas, como desenvolver a criança por partes, transformar as experiências em treinos (vide coordenação motora fina) ou concepções equivocadas sobre bebês sejam validadas pela Secretaria de Educação do município; por isso cabe às especialistas da infância, as professoras, estarem sempre atentas a orientações como estas.

A colonialidade do saber avança em diversas áreas. Na educação, procura manter a padronização, silenciamentos, segue a epistemologia cartesiana e o positivismo para garantir corpos obedientes e servis, não permite que aprendamos a desaprender para reaprender (MIGNOLO, 2008). Mas é isso que deveríamos propor na educação infantil. A professora precisa aprender a escutar as crianças, compreendê-las em sua inteireza, em suas diversas linguagens para que assim aconteça a verdadeira dialogia.

O currículo desrespeita e negligencia não só as culturas infantis, mas também a sabedoria popular e as múltiplas culturas que constituem a sociedade. “A principal função política da arte é garantir o encontro com a verdade, com o belo, com a experiência de liberdade e dignidade do homem” (SOUZA *et al.*, 2000, p. 23).

É preciso buscar na Interculturalidade e na arte a rigorosidade necessária para dialogar com novas propostas curriculares que garantam uma gnose liminar (MIGNOLO, 2003), que é a expressão de uma razão sujeita a outras ditas superiores, lutando constantemente pela afirmação dos saberes historicamente subalternizados. Entendemos a professora junto às crianças metaforicamente como fiandeiras, que integram os fios dos diferentes saberes na mesma Roda de fiar, transformando-os em tessituras criativas, com histórias construídas pelo grupo sobre uma malha que evidencie vários tipos de narrativas.

É notório que as culturas estão em disputa o tempo todo. O discurso controlador chega até nós pelas mídias, pelas relações interpessoais, pela reprodução da cultura euro-usa-cêntrica, patriarcal e adultocêntrica. Assumir a responsabilidade de trabalhar sobre propostas decoloniais é, portanto, adotar uma postura política, ética e ideológica fundamental para o momento que atravessamos. Santos (2019) salienta a necessidade da busca pelas exclusões abissais, que se localizam pela pedagogia das ausências, e a partir da pedagogia das emergências promover um

trabalho/currículo que rompa com os mecanismos de opressão naturalizados. O sociólogo traz o conceito de ruínas-sementes como um dos tipos de emergência.

[...] são um presente ausente, simultaneamente memória e alternativa de futuro. Representam tudo o que os grupos sociais reconhecem como concepções, filosofias e práticas originais e autênticas que, apesar de historicamente derrotadas pelo capitalismo e colonialismo modernos, continuam vivas não só na memória como nos interstícios do cotidiano alienado e são fonte de dignidade e de esperança num futuro pós-capitalista e pós-colonial. (SANTOS, 2019, p. 55).

Remete, portanto, a um futuro que escapa das alternativas capitalistas pois são simultaneamente ruínas e sementes, representam o paradoxo de todos os grupos sociais alocados abaixo das linhas abissais. Análogo a este pensamento é a construção do pensar e agir a partir das “grietas”, conforme sugere Walsh (2013). É encontrar nas fissuras do sistema espaço para mudanças a partir de pequenos lugares e situações, “pequenas esperanças”, para assim atingir algo maior, em nível global. Acreditamos que a Educação Infantil é uma dessas “grietas”, buscar com as crianças um novo modo de significar as relações interpessoais e com o mundo, aprender com elas como transformar e transgredir os sistemas que nos oprimem. De acordo com Walsh (2013), as “grietas” são o lugar de fazer prático-teórico, bem como político-pedagógico das “esperanças pequenas”, onde acontecem e acontecerão as mudanças na lógica e ordem capitalista.

Nós, educadoras, precisamos achar nesses pequenos espaços de atuação pedagógica as “grietas” que podem ser expandidas, substituindo currículos padronizados por novos referenciais. Isso exige pesquisa. Nem toda educadora conhece ou tem familiaridade com práticas decoloniais, mas é pelas pequenas frestas que elas podem adentrar na escola. Não é de se esperar que o grupo todo de educadores abrace a proposta decolonial do dia para a noite, mas aos poucos, com sutis e depois intensas aberturas, elas podem ocupar a cultura escolar, tomando dimensões na realidade das crianças, em suas brincadeiras, danças, performances e demais relações com o outro e com a natureza. A busca constante por ensinar a transgredir, “[...] um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a educação na prática de liberdade” (HOOKS, 2013, p. 24).

3 PROJETO PORANDUBA DAS JOANINHAS

Figura 4 – *Adinkra*: democracia e pluralismo

Fonte: https://www.ciranda.net/Eixos-do-FSM?lang=pt_br

Grupo é... Grupo

A cada encontro: imprevisível
 A cada interrupção da rotina: algo inusitado
 A cada elemento novo: surpresas
 A cada elemento já parecidamente conhecido:
 aspectos desconhecidos.
 A cada encontro: um novo desafio, mesmo que
 supostamente já vivido
 A cada tempo: novo parto, novo compromisso com
 a história
 A cada conflito: rompimento do estabelecido para
 a construção da mudança
 A cada emoção: faceta insuspeitável
 A cada encontro: descobrimentos de terras ainda
 não desbravadas...
 Grupo é grupo...
 (Madalena Freire)

Buscávamos um projeto, para trabalhar com o grupo, que articulasse todas as questões relacionadas nos capítulos anteriores. Envolvendo a arte, decolonialidade, culturas infantis, e que incluísse o envolvimento das crianças em todas as etapas. Um projeto que pudesse realmente contemplar as demandas do coletivo, tivesse suas veias políticas e seu corpo estruturado sobre as pautas sociais que emergem e tão necessárias de serem abordadas desde a creche, pois acreditamos que as crianças leem o mundo a partir das suas interações e vivências que as repertoriam.

Entre os diferentes níveis de escolaridade, a creche aparece como aquele no qual muitos acreditam não ser possível trabalhar com projetos de trabalho. Alguns fatores corroboram para isso, como, por exemplo, o fato de essa etapa de ensino estar atrelada, na sua origem, às questões relativas somente a cuidados com saúde e com a higiene, e conseqüentemente, não ser necessário preocupar-se com a aprendizagem. Nesse entendimento, as crianças muito

pequenas não necessitariam de um trabalho didaticamente organizado, pois ainda não teriam condições de aprender. (BARBOSA; HORN, 2009, p. 71).

A equipe de professores da creche municipal professora Marina Gonçalves Ulbrich se reunia às terças-feiras à noite para a reunião pedagógica semanal (RPS). O grupo de docentes era constituído por nove professoras e um professor; uma diretora e uma assistente pedagógica. A creche possui cinco salas de aula, sendo um berçário, duas salas de 1º ciclo inicial (com crianças de dois e três anos) e duas salas de 1º ciclo final (com crianças de três e quatro anos), das quais uma destas agrupa os sujeitos desta pesquisa. No início do ano, a gestão escolar pediu que definíssemos um nome para os grupos que lecionávamos. Após discussão, a maioria definiu que o tema do ano de 2019 seria “bichinhos de jardim”. Fomos contrárias à escolha, pois acreditamos que cada grupo deve selecionar o tema que mais tem relação com seu repertório e características, mas fomos vencidas pelo argumento da maioria de que a creche precisava definir um tema em comum.

Na mesma semana, organizamos algumas atividades sequenciadas com as crianças da sala 5 para abordar o tema escolhido pelos professores. É importante destacar a importância da sequência das ações; predefini-las para que o trabalho seja esquematizado e abrir espaços sempre que necessário para alterar as propostas de acordo com as necessidades observadas durante as execuções. Micarello (2013), em sua pesquisa sobre a prática docente, observou que a maioria das atividades realizadas com as crianças pequenas se desprendiam de um contexto com objetivos mais amplos. “Isso faz com que as crianças, muitas vezes, não consigam entender o objetivo das atividades propostas, realizando-as mecanicamente e com pouco ou nenhum envolvimento” (MICARELLO, 2013, p. 224).

No dia 18 de fevereiro de 2019, após o acolhimento das crianças e a Roda de histórias, iniciamos uma conversa sobre como poderíamos nos nomear enquanto membros de um coletivo. A maioria das crianças já estava comigo e com o agente de desenvolvimento infantil (ADI) Jorge, desde o ano anterior, o que facilitou o processo de inserção no início do ano, permitindo-nos definir nosso nome já em fevereiro. Os mais desinibidos e falantes dominavam a Roda, queriam falar em vários momentos, atravessando os colegas com voz mais baixa ou que tinham vergonha. Sinalizei, em meus registros, um problema a ser analisado.

Disse a elas qual o tema escolhido pelos professores. Logo, falas ansiosas começaram a soar.

- Quero ser da borboleta!
- Eu quero ser da formiga.
- Prô, prê... a gente pode ser a sala da bruxa!

Conversamos sobre a identidade do nosso grupo, sobre o nome escolhido ter que contemplar todos os envolvidos e mostrar características próprias nossas. No mesmo dia, fomos ao quintal ao lado da nossa sala, ao parque e à horta com o intuito de pesquisar e coletar nomes de animais que pudessem nos ajudar com a escolha.

Na horta acharam abelhas, formigas, borboletas e uma centopeia. No quintal, alguém viu “uma coisa” se mexer no meio da terra. Formaram uma Roda rapidamente para observar o “achado”. Ajudei com um pedaço de galho e achamos uma minhoca. Alguém falou:

– Prô, mas a gente não quer ser sala de minhoca.

– Mas a minhoca é um bichinho do jardim também, ela ajuda a plantinha a crescer. – respondi.

– Não, melhor a gente não ser minhoca, ela é feia. – disse outra criança.

– Eca! Joga ela na terra de novo! – ordenou outra.

Realmente estavam incomodados com a ideia de ser o grupo das minhocas, então colocamos a minhoca de novo na terra e seguimos com a busca.

Figura 5 – Procura por bichinhos de jardim

Fonte: registro de campo.

Figura 6 – Achamos a minhoca

Fonte: registro de campo.

Maysa encontrou uma joaninha, mas não mostrou a ninguém, ficou segurando em sua mão deixando ela deslizar sobre seus dedos. Até que Lara deixou de procurar pelo chão e reparou na amiga que evitava fazer movimentos bruscos para o pequeno inseto não cair. Alertou a todos, que foram ao seu encontro ver a joaninha.

– Que bonitinha – diziam algumas meninas apertando as próprias bochechas.

Disse a eles que iria organizar fotos dos bichinhos encontrados para que pudessemos escolher no dia seguinte. E assim fizemos. Após a rotina de alimentação e higiene matinal, formamos uma Roda para conversar sobre nossa pesquisa no dia anterior. Eles lembraram os nomes dos animais e disponibilizamos figuras no meio da Roda para apreciação. Perguntei se podia apresentar a figura do grilo e do caracol. Nós não os tínhamos achado, mas eram também bichinhos do jardim. Partimos para a votação do bichinho que representaria nosso grupo.

Figura 7 – Roda expositiva de figuras de bichinhos

Fonte: registro de campo.

Figura 8 – Votação do nome da sala

Fonte: registro de campo.

Uma a uma as crianças se dirigiam à lousa para eleger seu preferido, colando uma tampinha de garrafa embaixo da figura do animal. A princípio, esperávamos que o primeiro guiasse a escolha dos demais, como uma indução, mas pelo contrário, eles se mostravam confiantes em suas escolhas e não agiam por imitação do colega anterior. Houve um empate

entre a joaninha e a borboleta. Um dos meninos colocou seu voto entre as duas, disse-lhe para escolher apenas uma, mas ele disse que queria as duas; uma das crianças não quis votar, nós a respeitamos. Eu e Jorge também votamos. Salientamos que nós, embora adultos, também fazíamos parte do grupo. Fizemos então uma nova votação somente entre a joaninha e a borboleta, com a vitória de 11 a 8 para a joaninha.

O processo de votação do nome do grupo foi importante para que as crianças pudessem reconhecer a prática da democracia, que guiaria nossa escolha durante todo o ano. Observaram que a eleição não estava definida pela professora ou por um grupo específico, mas foi construída em equipe.

[...] podemos dizer que a pedagogia decolonial refere-se às teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livres, amorosos, justos e solidários. (MOTA NETO, 2016, p. 318).

Figura 9 – Resultado da votação

Fonte: registro de campo.

Figura 10 – Desempate da votação

Fonte: registro de campo.

Figura 11 – Joaninha de pelúcia entre as crianças

Fonte: registro de campo.

Logo alguém correu para o armário e pegou uma joaninha de pelúcia que lá estava. Até mesmo os que não haviam votado nela comemoravam a escolha. Éramos o grupo das joaninhas!

Conhecíamos uns aos outros desde 2018, primeiro ano juntos na creche, quando também participamos do processo de desfralde de grande parte dos integrantes do (agora nomeado) grupo das joaninhas. Tínhamos uma relação de parceria com as famílias e construímos fortes vínculos afetivos, o que facilitou a elaboração de um projeto que contemplasse características nossas, o que gostávamos, as curiosidades e quais as nossas necessidades de aprendizagem. É evidente que muitas ações foram pensadas e revisadas no decorrer do projeto, que se estendeu por um ano, mas os caminhos a serem seguidos foram traçados em um planejamento estruturado de forma a trabalhar a interculturalidade por meio do lúdico. Ações que nos permitiriam experimentar a corporeidade, destacar habilidades, curiosidades e partir de diferentes linguagens. O trabalho, por meio do projeto, pôde articular diferentes saberes para o grupo, num entrelaçamento de relações e culturas, pois

[...] é básico que a escola, as crianças, os jovens e os adultos recuperem, aprendam, descubram a paixão pelo conhecimento, porque só o ser humano pode conhecer e, nesse processo – de construção de conhecimento – o papel do outro e da coletividade é fundamental. (KRAMER; LEITE, 2007, p. 20).

O intuito era partir dos interesses das crianças levantados em Rodas e da observação de suas reproduções interpretativas implementando o planejamento com temáticas decoloniais. Com uma análise dos registros escritos e fotográficos do ano anterior, destacou-se a apreciação e encantamento que tinham pelas Rodas de história. Busquei uma palavra que tivesse o alicerce nas culturas afro-brasileiras e indígenas que o projeto pretendia explorar. Chegamos, então, à palavra “Poranduba”, que em tupi significa história, narrativa, novidade. Fugir de conteúdos simplistas e condicionantes da Educação Infantil, que tem seu currículo fortemente enraizado

em datas comemorativas, projetos sobre animais, identidade, para criar algo maior, que fosse ao encontro da identidade em nível nacional. Acreditamos que,

[...] na discussão dos mais diversos temas pertinentes à escola básica, não podemos abrir mão do pensar criticamente nosso tempo, trabalhando teorias que deem contribuições efetivas para pensarmos a prática e o que nos instrumentalizem para combater – dentre tantos outros problemas da escola brasileira – a discriminação e a exclusão. (KRAMER; LEITE, 2007, p. 22).

Em 10 anos de permanência na Educação Infantil, noto que as temáticas abordadas em projetos nas creches muitas vezes tendem a ser repetidas ano a ano com ações que desconsideram as potencialidades que as crianças têm para aprender temas mais complexos. Esses projetos funcionam como um armazenamento de práticas e atividades; ficam “congelados” esperando um novo grupo de crianças chegar para serem servidos. Não há cuidado em sua elaboração, escolha de temas pertinentes às especificidades do contexto e dos sujeitos na adequação de propostas. Eles funcionam como uma espécie de manual para preencher o tempo; muitas professoras se utilizam de figuras xerocadas para as crianças colorirem, carimbos de pés e mãos com guache para compor portfólios, com o objetivo de entregar ao final do ano uma bela pastinha decorada com EVA, recheada de atividades que nada dizem do percurso criador das crianças, mas que agradam aos pais e mães, felizes em levar para casa um sapinho criado do carimbo de um dedo, ou uma borboleta feita do carimbo de duas mãozinhas.

As tendências educativas dominantes na nossa sociedade estão orientadas à lógica da formação de subjetividades individualistas, que privilegiam a inserção na sociedade de consumo e do mercado. Elas inibem a perspectiva crítica e questionadora, geram homogeneização, conformismo e terminam por fortalecê-los. A educação intercultural, pelo contrário, favorece o questionamento dessa lógica, estimula processos coletivos e, nesse sentido, colabora para a formação de subjetividades inconformistas, que sejam capazes de questionar o *status quo* e favorecer a construção de dinâmicas socioculturais orientadas ao reconhecimento dos diferentes grupos subalternizados e discriminados, e a construir a justiça social e cognitiva. Subjetividades rebeldes, pois, estão comprometidas com uma mudança social estrutural. (CANDAU, 2016, p. 31).

Atividades que definem a uniformidade não abrem caminhos para o desenvolvimento da criatividade e do processo autoral, do autoconhecimento, da partilha de descobertas em grupo. Ora, se acreditamos na criança como um sujeito de direitos, coautora de sua aprendizagem, produtora de cultura, por que ainda temos muitas instituições que a submetem a projetos pedagógicos que são determinados exclusivamente pelos adultos, sem conexão entre

as práticas didáticas e os contextos diversos da primeira etapa da Educação Básica? Segundo Barbosa e Horn (2009, p. 38), esses educadores seguem uma listagem que

[...] foi definida arbitrariamente a partir de uma visão ideal do que seria uma criança de 3 anos e da divisão dos conhecimentos em áreas, o que faz com que se determine conteúdos específicos para essa turma, como, por exemplo, reconhecer o nome dos numerais de zero a dez ou, ainda, identificar a primeira letra de seu nome. [...] Outro grave problema que afeta a educação infantil é o do calendário de festividades. Alguns meses do ano, as crianças ficam continuamente expostas àquilo que poderíamos chamar de indústrias das festas.

Figura 12 – “O programa”, de Francesco Tonucci (1997)

Fonte: BARBOSA; HORN, 2009, p. 38.

Segundo Ostetto e Leite (2004), respeitar o gosto do outro é uma aprendizagem necessária e difícil. O projeto Poranduba das Joaninhas foi o facilitador para articular a cultura das crianças com a pedagogia decolonial, com assuntos desconhecidos por elas (e muitas vezes por nós adultos também).

Levei às crianças a sugestão do nome do projeto. A princípio estranharam o nome, mas concordaram. Logo já estava ensinando os demais educadores da creche a pronunciá-lo

corretamente, pensando no que disse Madalena Freire (1993, p. 64) sobre grupo ser “[...] o resultado da dialética entre a história do grupo (movimento horizontal) e a história dos indivíduos com seus mundos internos, suas projeções e transferências (movimento vertical) no suceder da história da sociedade em que estão inseridos [...]”. As vivências pautadas nas culturas indígenas e afro-brasileiras constituíram o projeto por meio de brincadeiras, músicas, danças, passeios culturais, culinária e um caderno de registro de lendas pesquisadas pelas crianças e suas famílias. A Roda se estabeleceu como espaço de encontro para as ações desenvolvidas no coletivo.

Cultura que se traduz em um modo de viver, cantar, alimentar-se, contar histórias, constituindo um imaginário mítico que tem grande significado para nós e com o qual podemos aprender muito, pois é extremamente rico. As escolas desrespeitam tanto os indígenas quanto as crianças com essas caricaturas. (BARBOSA; HORN, 2009, p. 40).

Enquanto professora da infância, é necessário ter ciência da responsabilidade que temos de desconstruir o racismo estrutural presente na sociedade e saber que as crianças, como produtoras de culturas, são capazes de romper com práticas racistas e preconceituosas que podem, inclusive, ser provenientes de suas famílias. Usar o poder da escola como propagadora da democracia, buscar inserir o diferente, não como estranho, mas em equidade. Propor às crianças experiências que “as passem”. Como define Larossa (2002), experiência é “isso que *me* passa” e não isso “que passa” apenas fora de mim. Portanto, a creche, primeiro contato das crianças com a escola, deve ser o lugar das experiências, das descobertas, das significações, da imaginação, do encantamento com o mundo e suas diferentes culturas. Durante o ano, pesquisamos, criamos, revisitamos temas, dançamos, surpreendemo-nos, aprendemos, ensinamos, construímos nossos próprios símbolos e significados. Desse modo, a partir de indivíduos singulares, com histórias próprias, construímos um grupo, com histórias compartilhadas.

Paulo Freire salienta que “[...] apesar de que, possivelmente, saiba mais do que os alunos que vêm trabalhar comigo, eles também são capazes de saber, e eles já sabem também muitas coisas quando nos reunimos na sala de aula” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 213). Deste modo, garantir que a Roda seja espaço lúdico, dialógico, de alteridade e de interlocuções, foi fundamental para alimentar as ações não previstas inicialmente no projeto.

Quanto maior for o conhecimento do professor acerca do tema ou problema, maior será a profundidade e a dimensão do projeto. Esse conhecimento não precisa ser prévio, podendo ser construído ao longo do projeto, junto com as

crianças, por meio de pesquisas, estudos, discussões e assessoria de colegas. (BARBOSA; HORN, 2009, p. 41).

A ressignificação e introdução das “culturas espoliadas” no projeto aconteceu prioritariamente por meio de lendas/itan da cultura brasileira. Foram elas: Saci Pererê, Cuca, Boi-Bumbá, Boitatá, Caipora, Curupira, Iara, Açaí, Guaraná, Lenda do Sol, Boto cor-de-rosa, Pirarucu, Maculelê, Calunga, Uirapuru, Vitória-régia, Negrinho do pastoreio, Mandioca, onde pudemos costurar diversos temas que emergiam da curiosidade das crianças com a realidade brasileira. A principal preocupação era não tratar essas culturas sob óticas pejorativas sobre folclorização, banalizá-las e reduzi-las a artefatos, mas utilizar as histórias, mitos, itan e lendas como facilitadoras para o trabalho com as crianças, e a partir delas alcançar as produções, pessoas, e relações reais que habitam o Brasil.

Como exemplo dessa articulação entre lendas e vida real, em determinada Roda, Rebeca trouxe a afirmação: “Gente, ontem o dia virou noite!”, demonstrando sua preocupação pois, segundo ela, caíra uma tempestade – ou um dilúvio conforme Matheus – na creche, e ninguém conseguiu ir embora. Outra criança a contestou, dizendo que não era chuva, mas o que escurecia o céu era a fumaça. Conversamos sobre a escuridão realmente ser proveniente das queimadas nas matas do país (MARCHAO, 2019). Com a frase de Rebeca, ela disparou um tema gerador para um debate entre as crianças. Uma delas relacionou o fato aos protetores da floresta (referindo-se às personagens do folclore que protegem os seres da natureza) questionando por que eles tinham deixado aquilo acontecer. Outro menino logo veio em defesa dos guardiões, expondo, do seu modo, que a culpa era de quem produzia as queimadas, pois os personagens do folclore não podiam ver “Todo mundo junto”.

A aprendizagem nos projetos acontece a partir de situações concretas, das interações construídas em um processo contínuo e dinâmico. Nesse entendimento se afirma, se constrói e desconstrói, se faz na incerteza, com flexibilidade, aceitando-se novas dúvidas, acolhendo-se a curiosidade, a criatividade que perturba e que levanta conflitos. (BARBOSA; HORN, 2009, p. 42).

A escola não pode ser mais uma reprodutora a serviço do mercado, não pode ser fábrica de portfólios montados pelas mãos dos adultos, onde o objetivo maior é agradar aos familiares, como um diploma de conclusão de Educação Infantil. É preciso respirar a arte que envolve a infância, promover o encontro com a natureza, com o encantamento, articular conteúdos e curiosidade, conhecer as crianças para elaborar os novos caminhos do projeto. A professora é a “[...] pessoa-chave para mediar os caminhos da criança no mundo simbólico da cultura, da arte” (OSTETTO, 2011, p. 38).

Segundo Ostetto e Leite (2004, p. 48),

A massificação de “produtos culturais” é um dado inegável desta sociedade, em que os produtos colocados à venda seguem o “gosto do mercado”, mais que o “gosto popular”. Na verdade, o povo, transformado em massa, é também o mercado onde serão divulgados e vendidos esses artigos, como por exemplo, os produtos da indústria do disco. E aqui há uma distinção interessante a fazer: as músicas, neste contexto, deixam de ser obras para transformarem-se em produtos. A obra, dizia um amigo meu, citando Lefebvre, vem da arte e o produto vem da indústria. Aquela, elaborada pelo artista, tem marca pessoal; esse, elaborado pelos profissionais da indústria, tem as marcas do gosto do mercado (quer dizer, do lucro!). Seguindo os ventos da moda, os produtos chegam e vão, passam, ao sabor do mercado, descartáveis. As obras ficam, inscrevem marcas que permanecem no tempo, resistentes a qualquer modismo.

Com o projeto estruturado, elaboramos um caderno que se transformaria em um livro do projeto. Selecionei algumas lendas indígenas e afro-brasileiras para compor as pesquisas. Cada criança se encarregaria de levar o caderno para casa, escolher uma lenda junto a sua família e trazê-lo de volta ao grupo para apresentá-la. A criança que levou o caderno também seria encarregada de escolher um novo colega para repetir a proposta. Assim sendo, o caderno foi confeccionado e, junto a ele, o nosso mascote Kauã (um boneco indígena) seria o guardião do livro e visitaria a casa das crianças também.

O nome do boneco foi selecionado entre cinco nomes indígenas: Raoni, Tupã, Kauê, Murici, Cauã. Foi escolhido em razão de um primo de uma das crianças, que acabara de nascer e lhe deram esse nome, que em tupi significa Gavião, conforme pesquisamos no celular em uma Roda de conversas.

Figura 13 – O mascote Cauã e o caderno do projeto Poranduba das Joaninhas

Fonte: registro de campo.

3.1 Estetizando o espaço para transformá-lo em ambiente

Figura 14 – *Duafe*¹⁹-*Adinkra* das qualidades femininas: símbolo de beleza e limpeza

Fonte: <http://consuladogeraldeangolas.net/det.asp?cod=87&caminho=mulher>.

Após a escolha do nome, pensamos em elementos decorativos para tornar nossa sala mais acolhedora e bonita. A estética é essencial para suavizar, alegrar, organizar e transformar espaços em ambientes. A princípio, sugeri que fizéssemos uma cabana; em Roda, decidimos que iríamos decorá-la com joaninhas. As crianças escolheram levar as joaninhas impressas em papel para casa e decorá-las com suas famílias, ao invés de fazer na creche. Sendo assim, cada um levou sua joaninha e teve a missão de trazê-la até o fim da nossa semana para que pudéssemos construir a cabana.

Com isso, pudemos elaborar algo coletivo, guardando as características de cada um. De acordo com Machado (2014, p. 16),

[...] a Filosofia africana, elaborada a partir dos princípios e valores que regem a vida do africano, dentro da sua imensa diversidade, abre-se para as possibilidades, sai da totalidade para pensar a alteridade, enxerga a diversidade em vez da identidade, ainda que não a negue e até a deseje; tal identidade não exclui, mas deseja a diversidade existente na unidade, é atitude e não uma metafísica, é corpo inteiro e não apenas razão. Esta filosofia prima por uma ética de inclusão, é ciência da sensibilidade, é estética, pensa epistemologias para a vida e mundos melhores [...].

Com um tecido amarelo amarrado em forma de tenda, as crianças penduraram as joaninhas com nossa ajuda e assim construímos a cabana, que foi usada em diversas brincadeiras e palco de diferentes enquadres. Ora amarrávamos mais tecidos em volta dela para fazer a casa da bruxa, ora ela se transformava em shopping, ambulatório, mercado, casa da vovó e outros locais provenientes da imaginação das crianças durante suas brincadeiras e reproduções.

¹⁹ Duafe, “pente de madeira”. Símbolo do desejável. Qualidades femininas, símbolo de beleza e limpeza.

Figura 15 – Cabana montada

Fonte: registro de campo.

Figura 16 – Brincadeira com cabana

Fonte: registro de campo.

Pensemos no espaço não só em sua dimensão física – um lugar que permite ou dificulta determinadas ações –, como também em seu aspecto simbólico – como ambiente que comunica valores e concepções, definido por uma estética e visualidade que contribuem decisivamente para a construção cultural do olhar e, portanto, da sensibilidade. (OSTETTO, 2011, p. 33).

A cabana, mais do que um símbolo identitário do grupo, articulou novos enquadres para as brincadeiras, como a criação de jogos dramáticos²⁰ em que a cabana se apresentou como a casa da bruxa, ampliando a contextualização, aspecto da cultura de pares em que a brincadeira pode tomar novas formas no decorrer do seu curso.

²⁰ A criança brinca, joga, dramatiza, sem a preocupação de “fazer teatro” (Slade, 1978; Courtney, 1980). (ANJOS *et al.*, 2018, p. 13).

Figura 17 – Brincadeira de encenação de João e Maria

Fonte: registro de campo.

Segundo Gobbi (2012, p. 26),

Crianças como sujeitos sociais, culturais e de direitos, dispõem em sua existência, de vários procedimentos aliando dominação, capacidade de compartilhar com os outros, processos de criação e invenção de mundos presentes em suas formas de ver e criar mundos. A prática de uma educação emancipadora é concebida nessa perspectiva, em que se busca a oportunidade de atentar para elementos das culturas infantis desde a mais tenra idade.

3.2 Afinal, você não é contra datas comemorativas?

No dia 08 de março, como de costume, esperava as crianças chegarem na sala pela manhã. Matheus chegou e observei que ele parava para conversar com todas as mulheres que encontrava em seu caminho. Quando finalmente chegou até mim, logo disse “Prô, feliz dia das mulheres!”. Não havia recordado da data até aquele instante. Ele então foi ao encontro de todas as meninas da sala para cumprimentá-las.

Na Roda de conversas, o assunto foi resgatado. Todos começaram a se desejar “feliz dia das mulheres”. Propus que fizéssemos algo para fortalecer esse sentimento na data de luta. Perguntei a eles quem eram as supermulheres que conheciam. A princípio, surgiram: Mulher maravilha, Hulk (mesmo sendo uma personagem do sexo masculino) e Elsa. Então fui mais a fundo e expliquei que existiam heroínas reais: a mamãe, a vovó, a tia, as irmãs, as amigas, as

mulheres da escola. Conversamos sobre a coragem das mulheres e do respeito que devíamos ter uns com os outros, brincando juntos sem fazer distinção de gênero nas brincadeiras, por exemplo.

Sugeri que fizéssemos algo para que eles entregassem para as supermulheres da vida real. Fui a escriba para uma frase que eles montaram sobre o dia das mulheres; precisaram da minha ajuda para começar, mas as ideias foram fluindo. Com o texto pronto sugeri que as crianças fizessem um desenho para colar a mensagem, Rafael teve uma outra ideia que foi bem aceita pelo grupo: um escudo, como o da mulher maravilha. A princípio, pensei em propor uma reflexão sobre a mulher maravilha (pois é uma heroína dos Estados Unidos), mas, por ser algo que surgiu do grupo, considerei ser adequado acatar a proposta sem interferências dessa vez. Pintados os escudos, mostraram-se ansiosos para entregá-los às guerreiras que conheciam.

Figura 18 – Crianças em frente ao quadro com mensagem para o dia das mulheres

Fonte: registro de campo.

Figura 19 – Pintura do escudo

Fonte: registro de campo.

Figura 20 – Escudo pronto

Fonte: registro de campo.

Figura 21 – Criança segurando o escudo que confeccionou

Fonte: registro de campo.

Registrando os acontecimentos do dia, eu me questioneei sobre a atitude diante da comemoração da data. Havia me posicionado contra o trabalho regido pelas datas comemorativas na Educação Infantil e cobrado que isso fosse colocado no PPP, e, na primeira situação, lá estávamos nós marcando uma data.

Em conversa com alguns colegas da creche fui tranquilizada. Não podemos ser fundamentalistas e cegos às demandas das crianças. Há datas que devem ser trabalhadas com criticidade, humanidade e solidariedade, como o Natal, a Páscoa, festas juninas. Elas estão postas na sociedade e cabe à escola trabalhá-las sob novas óticas, não mercantilizadas ou como um espelho dos colonizadores. De outro modo, há datas que são fundamentadas, como marcos de conquista de direitos, como o dia das mulheres e o dia da consciência negra, por exemplo.

A escola, portanto, não irá basear seu currículo pelas datas comemorativas, tão pouco cegar-se e fingir que elas não existem; ao contrário, cada uma deve ser pensada dentro do contexto em que se insere. Com sensibilidade, podemos elaborar propostas que levem à quebra de estereótipos e marcos de colonização que cada uma das referidas datas exige ou dar a elas a seriedade que merecem, pois “[...] as escolhas pedagógicas são sempre éticas e políticas” (KOWALEWSKI, 2012, p. 154).

3.3 Matizando temáticas

Figura 22 – *Akoma ntoaso*, símbolo da tolerância, paciência e união

fonte: <https://www.dicionariodesimbolos.com.br/simbolos-adinkra>

Trazendo as reflexões de Freire e Betto (1985) para o planejamento, nossa ideia consistia em trabalhar com o interculturalismo, ao mesmo passo que temas geradores eram levantados pelas crianças. Santos (2019) enfatiza o conceito de tradução intercultural (uma das ferramentas para a promoção da ecologia de saberes), busca abertura a outras experiências. “Na grande maioria dos casos o trabalho de tradução intercultural é desempenhado em grupos, anônima e informalmente em interações dominadas pela oralidade.” (SANTOS, 2019, p. 60). Desse modo, de uma lenda podiam surgir inúmeras perguntas, indagações, dúvidas, curiosidades. *Las grietas* nos guiavam para temáticas mais complexas, pelas quais caminhávamos durante as vivências e se transformavam em lugares/nascentes para o repositório de dúvidas e curiosidades. O meu trabalho como professora foi instigar essas questões e aguçar a imaginação das crianças para formularem suas respostas. As Rodas de conversa se relacionaram com os Círculos de Cultura à medida que as questões levantadas pelas crianças eram investigadas no coletivo.

Uma das tarefas do chamado intelectual que a gente pode ser, uma delas é exatamente ver que, entre o tema “A” proposto pelo grupo e o tema “B” haveria um tema “A-B”. Precisariamos de algo que nos possibilitasse a

passagem da fronteira entre o “A” e o “B”. E isso é um dos trabalhos do intelectual, do educador comprometido. É ele ver como é possível viabilizar a compreensão mais crítica da temática proposta pelo povo. Isso era o círculo de cultura. (FREIRE; BETTO, 1985, p. 14-15).

A passagem do tema A para o tema B foi constante durante as exposições de lendas. Sabemos que a Educação Infantil é planejada para que se tenha uma direção a seguir, mas replanejada durante a execução das propostas. Deve-se ter habilidade e sensibilidade para ajustar a vela do barco das ações de acordo com a pressão do vento das ideias. E assim construímos o tema “A-B” em diferentes situações conforme exemplo a seguir:

Exemplo 1:

Tema A: fogo (lenda do Sol e boitatá) → Tema B: escuridão no céu
→ Tema A-B: desmatamento da floresta.

A lenda do Sol foi compartilhada por Rebeca com alegria, dizendo que sua mãe havia pesquisado no celular e depois escrito no caderno. Na Roda, após a leitura da lenda, conversamos sobre o planeta Terra e como o Sol é importante para nos manter vivos.

O fogo foi sinalizado como um tema de curiosidade, de acordo com as perguntas e afirmações das crianças. “Mas o fogo queima a mão”. Pareciam não entender como uma grande bola de fogo flutuava no céu e aquecia o planeta Terra sem queimá-lo. Guardei o tema para explorar em outro momento. Outra lenda relacionada ao tema surgiu: a “lenda do Boitatá”, ou da cobra de fogo. Na língua indígena tupi, “mboi” significa cobra e “tata” significa fogo. Conta a lenda que a grande cobra de fogo protege a floresta dos invasores que tentam queimá-la.

No Sul do Brasil, a lenda tem outra versão. Dizem que a cobra se escondeu em uma caverna durante um dilúvio, quando saiu, tinha fogo no lugar de sua cabeça. Ao mencionar a palavra dilúvio, logo se recordaram da escuridão do dia 19 de agosto de 2019, já abordada em Roda de conversa. Aproveitamos o ensejo para focar nessa temática novamente. Realizamos uma Roda de conversa de cerca de 30 minutos, onde as crianças colocaram suas suposições sobre o desmatamento, poluição, degradação ambiental e juntos sinalizamos consequências e soluções para o problema.

O trabalho com a interculturalidade, que valoriza as culturas nacionais, também deve se preocupar com questão do meio ambiente e sua preservação. Quais visões sobre a biodiversidade queremos que as crianças tenham? Quais culturas têm maior consideração com a vida na terra? As crianças estão expostas à cultura do capitalismo, onde o que importa é o consumo desenfreado, que não mede consequências, considerando, portanto, a natureza como uma mercadoria disponível para o consumo, aberta às potências estrangeiras sob as demandas

desenfreadas do neoliberalismo, reduzindo os modos de vida de acordo com a demanda do mercado.

Também Santos corrobora essa perspectiva cunhando o termo hermenêutica diatópica, que evidencia que todas as culturas são incompletas. É preciso um exercício de reciprocidade, e não de negação desta ou daquela. É promover o interculturalismo “[...] através de um diálogo, com um pé numa cultura e o outro pé, noutra. Daí seu caráter diatópico.” (SANTOS, 1996, p. 30).

Conforme apontou Mignolo (2017a), a natureza foi redefinida pelo capitalismo como recurso natural, subjugada a repositório de matéria-prima para a indústria. Para o autor, a natureza pode ser considerada como o quinto domínio da **matriz colonial**, conceito formulado originalmente por Quijano (*apud* MIGNOLO, 2017a) que compreende: controle da economia, da autoridade, do gênero e da sexualidade e do conhecimento da subjetividade. A natureza, no parecer cristão ocidental, opunha-se à ideia de cultura; portanto, é concebida como algo exterior ao ser humano, algo a ser dominada pelo homem.

A questão, portanto, não é tanto “onde” arquivamos a natureza, mas quais são os problemas que surgem na analítica da colonialidade da natureza (ou seja, do seu controle e administração) e no pensamento e ação descoloniais sobre questões ambientais. (MIGNOLO, 2017a, p. 6).

Conscientizar as crianças da importância da preservação ambiental, em nível micro, como não jogar papéis no chão, reciclar os materiais, não produzir tantos resíduos, ou em nível macro, como o desmatamento de uma floresta, faz parte do trabalho pedagógico que se proponha a trabalhar a decolonialidade e o respeito à vida e à terra, como veremos a seguir.

Conversamos sobre o desmatamento e sobre os bichinhos que estavam sendo queimados na floresta, o que causou comoção no grupo. Perguntaram onde os bichinhos se escondiam, por que as pessoas faziam isso com a floresta, quem eram os autores das queimadas, como a fumaça chegou na creche, entre outras dúvidas para as quais eu não tinha resposta; precisava de mais tempo para melhor sanar tais questões. Na cosmovisão Iorubá, homens, minerais, vegetais e animais estão no mesmo patamar de importância. Queimar a mata é como atear fogo na casa de um parente, diferente da concepção cristã, que vê o homem em sua superioridade, criado a partir da “imagem e semelhança de Deus”.

Ao som da música Boitatá, da turma do folclore, envoltos por um tecido vermelho, brincamos e dançamos representando a cobra de fogo. A música foi recantada diversas vezes por elas em momentos de brincadeiras não direcionadas, o que revela atos orquestrados coletivamente, a inovação, que é o embelezamento (CORSARO, 1992) da brincadeira.

No dia seguinte, decidimos que iríamos fazer uma experiência para ver o que acontecia entre o fogo e as plantinhas. Fomos até o quintal da creche para colher folhas e flores caídas no chão; em seguida, nós as colocamos em uma embalagem de alumínio com álcool e, com ajuda de um fósforo, iniciamos o “micro incêndio”.

O fogo se apagava com facilidade, então fomos até a sala para preservá-lo e verificar o que acontecia com as folhas. Logo surgiam as primeiras observações: “A folha *tá* destruída...”, “Ficou tudo queimado!”. Convidei-os para se aproximar do fogo e, um a um, colocar a mãozinha próxima a uma vela. Com cuidado e distância adequada, perceberam que o fogo podia apenas aquecer. Relacionamos a descoberta ao Sol, que apenas aquecia a Terra, pois se encontrava a uma distância ideal para tanto, respondendo parte das curiosidades levantadas anteriormente na lenda do Sol.

A aproximação das crianças com elementos da natureza e a construção de hipóteses acerca deles é uma importante experiência para que compreendam o todo do qual fazemos parte, não nos colocando acima da natureza enquanto humanos. “No Candomblé a reverência aos elementos da natureza, corporificados nos orixás, constitui a essência da sua experiência religiosa, pois são representantes dos elementos: do fogo, da água, da terra e do ar.” (SOUZA; SOUZA, 2018, p. 102).

Em seguida, fomos até o ateliê fazer desenhos – um dos elementos da cultura material da infância, segundo Corsaro (2011) – e os socializamos em Roda, posteriormente. Lara desenhou com traçados pretos e disse que já eram as folhas queimadas. Alice disse ter desenhado o fogo andando pela floresta. Rafaella desenhou o fogo que, segundo ela, tinha as cores azul, amarelo e vermelho.

Figura 23 – Conversa sobre fogo e desmatamento

Fonte: registro de campo.

Figura 24 – Busca por folhas e flores

Fonte: registro de campo.

Figura 25 – Busca por folhas secas

Fonte: registro de campo.

Figura 26 – Preparando a representação das queimadas

Fonte: registro de campo.

Figura 27 – Folhas queimadas

Fonte: registro de campo.

Figura 28 – Crianças observando o “micro-incêndio”

Fonte: registro de campo.

Figura 29 – Observação da transformação após queima

Fonte: registro de campo.

Figura 30 – Desenho do fogo

Fonte: registro de campo.

Figura 31 – Desenho do fogo

Fonte: registro de campo

Figura 32 – Roda expositiva dos desenhos

Fonte: registro de campo.

Figura 33 – Desenho do fogo se alastrando pela floresta

Fonte: registro de campo.

Figura 34 – Desenho das cores do fogo

Fonte: registro de campo.

Figura 35 – Brincadeira do Boitatá

Fonte: registro de campo.

A Roda era disparadora para a emergência das ideias do coletivo. Durante a apresentação e exposição dos desenhos, um dos meninos disse que não quis desenhar nada sobre o fogo, pois teve medo; então, preferiu desenhar o arco-íris. Aproveitei o gancho e pesquisamos rapidamente no celular o que eram as linhas circulares coloridas que se instalavam no céu. Ao verem as imagens, as crianças levantaram a hipótese de que seriam “chuvas coloridas” ou “chuva de pirulito”. Houve também as que as relacionaram com unicórnios. Mais tarde, no parque, com um borrifador de água contra o Sol, também fizemos mais uma representação, dessa vez, do arco-íris. Estávamos falando de um fenômeno que unia a água com raios solares.

A Roda de exposição dos desenhos contribui para que as crianças valorizem suas produções e as compartilhem com as demais. Na Roda, elas narram e recriam o significado do que desenharam. “Essas trocas podem ser incentivadas pelo professor, que orienta o trabalho para o trabalho dos pares em rodas de leitura ou irradia o que cada um está produzindo para os demais” (IAVELBERG, 2013, p. 77).

Ostetto (2000) fala sobre a importância do encantamento na Educação Infantil, sobre, como nos diz Madalena Freire (1983) a eterna “Paixão em conhecer o mundo” que o educador tem junto às crianças, recuperando seu ser poético, deixando de lado as rotinas formatadas, conteúdos rígidos e medidos pelo tempo do relógio, para abrir espaço para as descobertas do cotidiano. Por isso a importância de investir nas dúvidas e hipóteses levantadas pelo grupo.

No registo das atividades, sinalizei as referências que as crianças realizaram a partir dos temas disparadores. O assunto do arco-íris trouxe a ideia de oposições: água e Sol, claro e escuro, quente e frio. Seria interessante montar uma instalação na sala para que, sinestesicamente, sentissem as cores. E apontar que a metáfora da

[...] policromia existente no arco-íris, que tanto encanta e faz parte da mitologia de muitas civilizações, abarca um efeito rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 1995), é o resultado da soma e integralidade das diferenças, que não devem ser hierarquizadas ou comparadas, visto que cada uma com suas intensidades realimentam o mosaico multicolorido que liga o céu à terra: Òrun e o Àiyé. (MIRANDA, 2020, p. 29).

Alguns dias depois da conversa, em parceria com alguns colaboradores da creche, montamos uma sala escura com música, luzes coloridas, papéis, materiais para desenho e papel celofane. Antes de convidar as crianças a entrarem, sentamos em Roda e expliquei o que encontrariam lá dentro. Brincadeira das cores! Estavam tão ansiosos que mal esperaram eu terminar a frase “Tirem os sapatos e as blusas de frio que já vamos entr...”. Ao som de

músicas clássicas (Beethoven, Chopin e Mozart, escolhas europeias, porém intencionais, para abrir os diálogos entre diferentes culturas), as crianças entraram na sala e foram surpreendidas. Curiosas, logo umas pegaram os papéis dispostos no chão e começaram a desenhar com giz de cera, e outras dançavam com os colegas e brincavam com os celofanes criando movimentos.

Quando entraram, alguns bateram palmas, correram para as luzes na parede e se jogavam no papel colorido como se fosse um mar. Acreditamos na potencialidade da estética para a fruição de novas descobertas, pois “Estética é o contrário da indiferença e, nesse caminho, arte e natureza podem ser oportunidades de ampliar conexões, na formação e na prática docentes” (CORRÊA, 2018, p. 7).

Essa experiência foi marcante pelas linguagens não verbais, que se apresentam nas rotinas culturais, dentro da teorização de Corsaro (1992), como a contextualização. Modos diferentes que as crianças têm de se expressar e que deliberam o curso da brincadeira, contextualizando a trama imaginativa. No caso analisado, os gestos com as luzes e sombras, traços no papel ou movimentos corporais ritmados pelas músicas, em que as crianças compartilhavam com os demais suas criações e convidavam umas às outras para experimentar.

Figura 36 – Espaço preparado para brincadeiras

Fonte: registro de campo.

Figura 37– Espaço preparado para brincadeiras

Fonte: registro de campo

Figura 38 – Brincadeira de luz e sombra

Fonte: registro de campo.

Figura 39 – Brincadeira de luz e sombra

Fonte: registro de campo.

Figura 40 – Brincadeiras com desenho, luz e sombra, e música

Fonte: registro de campo.

Figura 41 – Criança deitada sobre os sulfites observando as luzes

Fonte: registro de campo.

Figura 42 – Brincadeira de Roda durante a vivência do “Arco-íris”

Fonte: registro de campo.

Alguns dias depois, levei para a Roda um livro de Carolina Cunha, referente à mitologia Iorubá²¹, onde o arco-íris era ilustrado dentro do conto como um caminho que trazia “Aguemon” (um camaleão) até a Terra. Na história, o arco colorido tem uma ponta na água doce e outra na água salgada, um jeito mágico de ilustrar esse fenômeno. Articulamos, portanto, diferentes temas e linguagens sobre a mesma temática de cores, luz, sombra, água, fogo. Há a inter-relação dos temas e como eles podem se imbricar de forma criativa, imagética, sonora, sinestésica, bem como a narração de um itan²² de olodumaré sobre a criação do universo, uma nova perspectiva sobre a cosmologia Iorubá que é invizibilizada pela teologia cristã. Utilizando-se de elementos lúdicos por meio da Arte, diversas possibilidades de apresentação podem ser construídas junto ao grupo.

[...] a rotina deve ser flexível, de modo a organizar os espaços e os tempos conforme as novas necessidades que surjam, caso contrário torna-se mecânica e sem sentido. Cabe ao professor “ler” essas necessidades e criar – com os alunos – os momentos e locais próprios para a nova organização [...]. (WARSCHAUER, 2017a, p. 99).

É uma proposta que permite às crianças definirem suas preferências e aborda formas distintas de aprendizagem no coletivo. Afinal, como bem definiu Boaventura de Sousa Santos (1995), o mundo é um “arco-íris de culturas”.

Figura 43 – Livro *Aguemon*, de Carolina Cunha

Fonte: <https://www.emartinsfontes.com.br/aguemon-p16519/>.

²¹ Cultura e língua comuns de um povo originário da região oeste da África.

²² “O Itan é o conjunto de mitos e lendas do panteão africano que narra as histórias envolvendo canções, danças, rituais e ensinamentos. Para os Yorubás é considerado como verdade absoluta sobre a criação do mundo, possuindo grande respeito por ter sido repassado oralmente como ensinamentos através dos mais velhos.” (SOUZA; SOUZA, 2018, p. 102).

A Roda pode ser um momento fixo da rotina, mas deve ser flexível para abordar diversos assuntos, não ter a finalidade exclusiva para conversar sobre o fim de semana, para contar histórias ou cantar músicas. Roda é ferramenta útil e versátil que pode surgir como um código do grupo em momentos que necessitam da atenção de todos seus participantes ou em momentos descontraídos, em que a Roda aparece no meio das brincadeiras.

3.4 Indícios da importância do trabalho com a interculturalidade e a educação antirracista

Figura 44 – MPATAPO²³: Nó de pacificação/reconciliação

Fonte: <http://www.adinkra.org/htmls/adinkra/anank.htm>.

Em meados do fim de março, chegou à creche uma nova integrante da equipe de limpeza, dona Maria. A senhora que aparentava ter mais de 60 anos, negra retinta e magra com cabelos grisalhos e sorriso marcante, logo ganhou a afeição de todos, sobretudo das crianças. Entretanto, durante uma conversa com esta equipe, uma das mulheres narrou um fato que aconteceu relacionado a uma das crianças no dia anterior. O garoto (do grupo das joaninhas) havia perguntado à dona Maria se ela “era ruim”. Ela respondeu que não, e questionou o porquê da pergunta. Ele respondeu: “É porque você é muito preta!”.

A fala dele gerou risadas entre as funcionárias da equipe da limpeza (inclusive da dona Maria). Mas disse que precisaríamos revisitar o fato com ele para saber o motivo da sua afirmação. Vale destacar que, dos 12 professores da creche, incluindo a equipe gestora, apenas eu, professora da sala 5, poderia ser considerada preta. Os demais, é possível analisá-los como

²³ MPATAPO: Nó de pacificação/reconciliação, símbolo da reconciliação, paz e pacificação. Mpatapo representa o vínculo ou nó que liga as partes numa disputa para uma conciliação pacífica e harmoniosa. É um símbolo de paz após os conflitos.

brancos. A equipe gestora se constituía por duas mulheres brancas. Já na equipe da limpeza, das cinco integrantes, três possuíam fenótipos negros, sendo duas com pele escura.

O que quero dizer é que, desde a infância, as crianças observam os papéis sociais reservados às diferentes raças. Ver uma pessoa negra exercendo um cargo de destaque ou poder faz parte da construção positiva sobre si mesma, no caso de crianças negras, e de respeito e valorização para o grupo de crianças no geral.

As novas identidades históricas produzidas sobre a idéia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho. Assim, ambos os elementos, raça e divisão do trabalho, foram estruturalmente associados e reforçando-se mutuamente, apesar de que nenhum dos dois era, necessariamente, dependente do outro para existir ou para transformar-se.

Desse modo, impôs-se uma sistemática divisão racial do trabalho. (QUIJANO, 2005, p. 118).

Na Roda de conversas, perguntei quem gostava das meninas que cuidavam da limpeza da creche. As crianças começaram a se manifestar concordando assertivamente, mas a criança, alvo da minha especulação, logo se mostrou contrária:

– Eu não gosto da dona Maria. Eu tenho medo dela!

– Mas ela fez alguma coisa *pra* você ter medo? – perguntei.

– Não, mas ela é muito preta. Ela parece o homem aranha Venon!

– Meu pai é preto! – disse uma outra criança (mostrando-se incomodada com a afirmação).

Conversei com eles sobre o Pantera Negra ser bom (personagem famoso no grupo); a princesa [e o sapo] ser boa; Obax, a menina do livro que lemos, também ser do bem e que também existiam vilões brancos ruins, como a bruxa da Branca de Neve, do João e Maria, que eram brancas, e isso não as tornava boas pessoas.

Aproveitei o gancho para falar da cor das nossas peles, comecei por mim, que sou negra. Perguntei se eles achavam a *prô* bonita. Em seguida, foi a vez de Jorge (ADI negro). Eles disseram que sim, éramos bonitos. Depois parti para algumas crianças caucasianas e perguntava se as achavam bonitas. As respostas eram sempre afirmativas. Conversamos sobre as diferentes aparências, sobre nosso grupo ser tão eclético, e que mesmo assim gostávamos de brincar uns com os outros, pois não usávamos nossa cor para brincar. Concluímos a Roda dizendo que nossa raça não define se somos bons ou maus. E que era equivocado julgar as pessoas pela cor da pele.

Na hora do almoço, a criança que havia suscitado a conversa mostrava-se inquieta. Perguntei o que ele tinha.

– Preciso falar com a dona Maria.

Eu a chamei, ele então falou:

– Você me desculpa, dona Maria?

Segundo Korczak (1929), “O principal e mais indiscutível dos direitos da criança é o que lhe permite exprimir livremente suas ideias e tomar parte ativa no debate sobre a apreciação de sua conduta e punição”. Os dois se abraçaram. Dona Maria, como de costume, riu com a explicação sobre o homem aranha Venon.

A intervenção em Roda se mostrou eficaz para a reflexão das crianças mais do que uma cobrança pontual de pedidos de desculpa sem abordar o tema em grupo. Em momento algum, a criança foi coagida a pedir desculpas ou se retratar. A elaboração do que deveria ser feito partiu de sua reflexão subjetiva sobre o assunto.

4 TECITURAS DAS JOANINHAS-LENDAS

4.1 Curupira

Lívia trouxe o caderno do projeto junto com Cauã. Ela chegou chorando e sua mãe disse que só a levava pois precisava devolver o livro do projeto. O dia estava muito frio e muitas crianças haviam faltado. Fizemos a Roda para que pudéssemos ler a pesquisa de Lívia e sua família. Eles haviam feito um boneco do Curupira que colocamos no painel fora da sala. Após a leitura, fomos à sala de vídeo para ver a música do Curupira da “Turma do folclore” (durante a semana também realizamos a leitura de “Curupira, o guardião da floresta”, de Marlene Crespo). Todos ficaram atentos durante a leitura e o vídeo. Mostraram-se ansiosos para levar Cauã e o caderno para registrarem contos. Lara estava inquieta para ser a próxima. Então foi a escolhida por Lívia.

Figura 45 – Lívia com o Curupira confeccionado com sua família

Fonte: registro de campo.

Voltamos para a sala de costas, imitando o movimento dos pés do Curupira. As crianças acharam engraçado e algumas caíam e riam, trombando com os colegas.

De volta à sala, na Roda de conversas, perguntei por que Lívia entrou triste na escola. Ela disse que era por causa do seu pai. “Meu pai não quer mais eu!”, disse, referindo-se ao pai mandá-la para a creche. Conversamos sobre a importância do trabalho das famílias e algumas crianças colaboraram falando que o dinheiro ganho no trabalho dos familiares era para comprar legumes, balas, ir ao shopping.

Rebeca sinalizou que precisava falar algo importante. Chegada sua vez (combinamos de levantar a mão para ser o próximo a falar, pois o movimento de esperar o término da fala do outro para iniciar a sua ainda não estava dando certo), relatou que não chupava mais o dedo e que sua mãe iria levá-la ao shopping para ir na piscina de bolinhas. Todos bateram palmas para sua conquista. Sabíamos que ela sempre lutava para deixar de chupar o dedo a pedido da família, pois trazia constantemente esse tema nas Rodas (desde o ano anterior ao da pesquisa) e quis dividir sua conquista conosco.

4.2 Iara

Nycole trouxe a lenda da Iara. Sua mãe pediu ajuda para imprimir um desenho para ilustrar a pesquisa. Então, escolhemos uma Iara com características indígenas para compor o caderno. Lembrei da música *Marchinha da Sereia*, de Hélio Ziskind. Cantamos juntos e depois a música foi apresentada no *youtube* pelo *Notebook* da escola. Também ouvimos o ponto de Jongo *Minha mãe é uma sereia*. As meninas quiseram improvisar caudas de sereia com tecidos que tínhamos no armário. Fizemos desenho coletivo em papel craft ao som da canção; a ideia era diversificar propostas ao mesmo tempo. No dia seguinte, pediram que eu colocasse a música da sereia novamente. Alguém começou a dançar e logo uma pequena roda se formou. Juntei-me a eles e convidei os demais a participar. Como a sala não comportou a Roda com todos os integrantes do grupo dançando, organizamos duas Rodas, uma envolvendo a outra.

Figura 46 – Meninas observam lenda da Iara do caderno Poranduba das Joanelhas

Fonte: registro de campo.

Figura 47 – Ilustração Iara, de Dani Mota

Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/559572322440745084/?lp=true>.

Figura 48 – Brincadeira de Roda

Fonte: registro de campo.

Na RPS da semana, o grupo de professores decidiu fazer uma proposta para os avós das crianças. A ação faz parte do projeto coletivo da unidade: “Frutos, flores e folhas”. A tarefa de cada grupo seria elaborar um convite para entregar aos avós.

Procurei no acervo da creche um livro que introduzisse o assunto. Lembrei-me da narrativa de *Café da manhã*, de Micaela Chirif. No conto, a vovó prepara o café da manhã rodeada de seres fantásticos da praia, entre eles a sereia. Perguntei se alguém gostaria de recontar a história. Alice se disponibilizou.

Figura 49 – Livro *Café da manhã* de Micaela Chirif

Fonte: registro de campo.

Figura 50 – Criança reconta a história *Café da manhã*

Fonte: registro de campo.

Lembrando da lenda da Iara, preparamos para as crianças na Roda uma caixa surpresa com muitas conchinhas (emprestadas por outra professora da creche). Primeiro escutaram o barulho conforme a sacudíamos, depois pedi que alguns tateassem dentro da caixa, passando-a na Roda. Logo após apalpá-las, eles descobriram do que se tratava. Cada um pegou uma conchinha e, conforme indicação de Eduardo, a encostaram no ouvido para ouvir o barulho do mar. Pedi que cada um escolhesse uma para colarmos no convite, e socializei a proposta de convidar os avós para passarem um dia na creche. Levaram os convites para casa, e a proposta ocorreu no período da tarde. Segundo as crianças, em uma Roda de conversas posterior, os avós adoraram a visita.

Figura 51 – Crianças observando as conchinhas do mar

Fonte: registro de campo.

Figura 52 – Crianças observando as conchinhas do mar

Fonte: registro de campo.

Figura 53 – Criança coloca conchinha no ouvido

Fonte: registro de campo.

Segundo Gusmão (2012, p. 93, grifo nosso),

A escola é instituição por excelência do sistema educacional e tem por objetivo ser um espaço de construção, transmissão e reconstrução do conhecimento elaborado pela sociedade. Contudo, como instituição, a escola entende tal conhecimento como um conjunto de saberes instituído, legitimado por campos disciplinares diversos que operam no interior da escola. Saberes esses, que se fazem como conhecimento geral e universal, comum a todos os sujeitos sociais. Nesse sentido, **trata-se de uma instituição que não reconhece outros saberes produzidos no cotidiano de grupos sociais diversos.**

Na pedagogia diretiva, o professor é o único detentor do saber. É preciso romper com esse conceito, para promover uma pedagogia circular, onde os saberes são compartilhados entre a comunidade. Estabelece-se que todos produzem cultura e se ensinam mutuamente em algum aspecto. A escola não pode se colocar apenas como transmissiva desde a creche, precisa trazer a comunidade para partilhar seus conhecimentos e assim demonstrar às crianças a importância de suas famílias para a escola, trazendo, desse modo, para dentro do seu espaço, mais um dos valores civilizatórios africanos, o cooperativismo.

Figura 54 – Valores civilizatórios

Fonte: <http://www.acordacultura.org.br/oprojeto>.

4.3 Boi-Bumbá

As lendas/itan do Boi-Bumbá e Calunga ficaram sob minha responsabilidade de apresentação.

Para a lenda do Boi-Bumbá (ou Bumba-meu-boi, como é conhecido em algumas regiões), típica da região Norte e Nordeste do país, preparei uma história com fantoches, que contei pela manhã na Roda inaugural do dia. O grupo tinha apreço especial por histórias com fantoches. Ao longo da história, ora encenada corporalmente por mim, ora por meio dos bonecos, só era possível ouvir o som da respiração, tamanha era a concentração. No meio da narrativa inserimos a música *Boi-Bumbá*, de Luiz Gonzaga, sugerida por Jorge, o que levou as crianças a quebrarem o efeito compenetrado causado pelos fantoches e se envolverem com palmas, acompanhando a melodia.

[...] a manifestação espiritual africana não se circunscrevia ao domínio religioso, mas também abrangia outras formas de celebrações com festejos populares. É o caso, por exemplo, dos autos populares dos Congos, do Bumba-Meu-Boi, dos Quilombos, etc., através dos quais os negros reproduzem formas tradicionais africanas adaptadas ao novo ambiente, ou então infundem a formas culturais estrangeiras um espírito africano, adaptando-as ou reduzindo-as ao seu parâmetro cultural! (NASCIMENTO, 1978, p. 102).

Após a narrativa, conversamos a respeito de algumas questões mais específicas sobre a festa popular brasileira. Por ser uma festa de origem afro-brasileira, o Bumba-meu-boi sofreu algumas represálias, sendo proibida de 1861 a 1868. Em 2012, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) incluiu o Bumba-meu-boi na lista de Patrimônio Cultural do Brasil, dada a sua importância.

A lenda do Boi-Bumbá retrata com clareza as posições sociais do período colonial brasileiro. Na lenda, Catirina, uma mulher negra escravizada, tem o desejo de comer a língua de um boi. Seu marido, Pai Chico, também escravizado, resolve o problema de sua esposa, mas gera outro, ao cortar a língua do animal preferido do fazendeiro que os sujeitava à escravidão. Ao descobrir o feito, o dono da fazenda convoca todos com possibilidades, capazes de curar seu animal preferido, e ordena que Francisco pague pela transgressão. Após a chegada do pajé de uma aldeia próxima à fazenda, que se compadece com o animal e com a situação do escravizado, o boi é ressuscitado.

Várias são as interpretações possíveis para a lenda sob a ótica da colonialidade do poder. Uma delas se refere à dependência a que são expostos os grupos subalternos, em que o básico lhes é negado, estando inseridos em um sistema escravista, em que suas necessidades vitais são

condicionadas aos favores do fazendeiro. Tais situações, transportadas para hoje, refletem a modernização, que empurra as pessoas para dentro da lógica capitalista e as faz se sentir em extrema falta, desejosas de algo inalcançável, que está sobre o domínio e alcance de alguns poucos. Introduzem a lógica do trabalho em prol de uma vida de mais *status*, mas o *status* desenfreado do consumismo, além de ser nefasto para o planeta, é inalcançável para os que sustentam a pirâmide econômica, pois é ela que ampara o sistema.

Pessoas vendem seu tempo nos trabalhos que realizam, pois estão submetidas a essa organização econômica e social. O projeto decolonial propõe recapitular nossa existência como humanos antes dos moldes do capitalismo, pois,

[...] enquanto a modernidade ocidental atingiu uma identidade ao inventar uma narrativa temporal e uma concepção de espacialidade que a fez parecer como o espaço privilegiado da civilização em oposição a outros tempos e espaços, a busca por uma outra ordem mundial é a luta pela criação de um mundo onde muitos mundos possam existir, onde, portanto, diferentes concepções de tempo, espaço e subjetividade possam coexistir e também se relacionar produtivamente. (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 36).

Normalmente, cada lenda do projeto Poranduba das Joaninhas se estendia por toda a semana, sendo lembrada sempre que necessário em períodos posteriores, até a apresentação de uma nova narrativa. Então, no dia seguinte, fizemos uma ciranda para dançar a música do “Pai Francisco”:

Pai Francisco entrou na roda
Tocando seu violão
(Balalan, ban, ban, ban, ban)
Vem de lá seu delegado
E o Pai Francisco foi pra prisão
Como ele vem todo requebrado
Parece um boneco desengonçado.

Na ilustração da canção popular, realizada pelo grupo da Galinha Pintadinha, grupo brasileiro que produz vídeos de animação com músicas para crianças, Pai Francisco é representado por um homem branco, o que parece ser equivocado, visto que, tanto na lenda do Boi-Bumbá quanto o Velho Chico das religiões de matriz afro-brasileira, são negros.

Pai Francisco de Aruanda é um dos pretos velhos ativos na linha de Oxalá. Os Pretos Velhos são entidades das religiões de Matriz Africana e são mais comuns na Umbanda, Quimbanda e Candomblé. Não há evidências que o Pai Francisco da lenda do boi-bumba tenha alguma ligação com o Pai Francisco de Aruanda, mas na Roda fizemos alguns paralelos, para

destacar a demonização das religiões de matriz africana. Ao proferir a palavra macumba durante a conversa, uma das crianças se manifestou:

– Eca! Macumba, minha mãe disse que é ruim.

– Por que é ruim? – perguntei.

(As crianças riem enquanto algumas repetem a palavra “macumba”)

– Não é ruim, gente! – afirmei. – A macumba era um instrumento de origem africana, como se fosse um reco-reco, desse que a gente tem na nossa caixa de instrumento, sabe? No Brasil também é o nome de algumas oferendas das religiões de candomblé e umbanda... Alguém aqui tem religião?

– Eu vou na missa! Minha mãe me leva. – disse Lara.

– Então, na missa tem uma hora que todos fazem suas oferendas pra Deus, né?! – complementei.

– Tem que ajoelhar! – prosseguiu Rafaella.

– Isso, cada religião tem um jeito de fazer suas oferendas, e a gente não pode falar que uma é certa e outra é errada, né? – concluí.

Percebo que o grupo está muito silencioso, ou muda de assunto enquanto tento encaminhar o diálogo para a questão racial. Noto que interceptei muito cedo a conversa, não dando chance para um debate maior. Ou seja, os que pudessem se colocar contra determinadas religiões, como achar feio a palavra macumba, candomblé ou umbanda, já se sentiriam constrangidos para falar algo, pois eu já havia exposto que ninguém deveria ser subjugado. A conversa encerra, para meu desencanto. De certa forma, havia sabotado o debate, dando eu mesma a resposta sobre a macumba não ser uma palavra feia.

A Roda foi interrompida por uma das cozinheiras que passava diariamente na sala para perguntar quantas crianças haviam ido no dia, para que pudessem se organizar para o almoço. Após ter a informação, sabendo que éramos um grupo “arteiro”, como nos definiam, ela nos ofereceu algumas caixas de papelão, tendo a resposta quase unânime do grupo: “Sim!”. Ao ver as caixas, logo sugeri: “E se nós fizéssemos nosso Boi-Bumbá?”. Tive a mesma resposta dada a segundos atrás.

Pedi que Jorge organizasse com as crianças alguns cantinhos na sala (leitura, casinha, pista de carrinhos), para que nos dividíssemos para a produção do boi. Fui com metade do grupo (nove crianças) para o ateliê, onde separamos tinta preta, pincéis, papel laminado, cola e pratinhos para dar vida ao nosso boi. As crianças tinham um sistema próprio de organização. Observei que, enquanto eu cortava os papéis laminados em quadradinhos, já haviam colocado um pote para que eu os depositasse. Alguns juntavam as mesas para que o trabalho coletivo

(como costumávamos fazer) fosse realizado. Quando terminei de cortar os papéis, já havia potinhos com tinta preta e pincéis prontos para serem utilizados, com algumas pocinhas derramadas no chão. A caixa de papelão se transformou em boi em dois dias de trabalho. Algumas mulheres do serviço de limpeza da creche nos ajudaram na nossa nova obra de artes plásticas.

A quarta-feira amanheceu chuvosa e fria, o que nos restringiu a ida ao parque. Aproveitei a Roda mais extensa para conversar sobre a surpresa do dia seguinte. Teríamos uma convidada, que contaria a história do Boi-Bumbá, mas agora com outra perspectiva. Projetei na parede a obra de Eduardo Lima, *O contador de histórias*, e conversamos sobre os griots²⁴ (ou griôs), contadores de histórias que espalham os saberes ancestrais a partir da sua memória. Por isso, são considerados mestres da palavra em suas comunidades, pois garantem a continuidade das tradições de seu povo por meio da oralidade. Esses homens ou mulheres são respeitáveis artistas que eternizam e divulgam a cultura dos seus antepassados por meio de músicas, cantigas, cirandas, rodas, brincadeiras cantadas e contações de histórias.

Para ilustrar para as crianças, usamos a metáfora da lenda do boi, que estava morto, até o pajé vir para ressuscitá-lo. As histórias também são assim, estão flutuando por aí, só ganham vida quando alguém as pega e as conecta, dando alma ao discurso. A fala,

[...] “concretizada por meio do poder das palavras enunciadas, é, segundo A. Hampaté Bâ, um “agente ativo da magia”, já que ela anima e desperta o universo, tão sagrado para culturas como africana e indígenas. Porém, para que a fala produza um efeito completos nos corpos e na terra, “as palavras devem ser entoadas ritmicamente”, fazendo que a voz reproduza “o vaivém que é a essência do ritmo” (HAMPAETÉ BÂ, 1980, p. 186). A oralidade é, então um elemento fundamental para materializar os rituais tradicionais desses povos em questão, tendo, assim, a necessidade de construir a cadência, o encanto e a harmonia necessária para tais práticas. Dessa forma, utilizá-la e transpô-la com sabedoria para a contação de histórias é, sem dúvida, um trabalho árduo de realizar em culturas ocidentais como a nossa, que parece ter perdido o entendimento acerca

²⁴ “[...] o termo Griô é universalizante, porque ele em si já é extraído do termo Griot, que por sua vez define um arcabouço imenso do universo da tradição oral africana. É uma corruptela da palavra “Creole”, ou seja, Criolo, a língua geral dos negros na diáspora africana. Foi uma recriação do termo gritadores, reinventado pelos portugueses quando viam os griôs gritando em praça pública. Foi utilizado pelos estudantes afrodescendentes franceses para sintetizar milhares de definições que abarca. O termo griô tem origem nos genealogistas, poetas e comunicadores sociais, mediadores da transmissão oral, bibliotecas vivas de todos os saberes e fazeres da tradição, sábios da tradição oral que representam nações, famílias e grupos de um universo cultural fundado na oralidade, onde o livro não tem papel social prioritário, e guardam a história e as ciências das comunidades, das regiões e do país. Em África, existem termos em cada grupo étnico: dioma, dieli, funa, rafuma, baba, mabadi... Os primeiros povos do Brasil também reconhecem no termo Griô a definição de um lugar social e político na comunidade para transmissão oral dos seus saberes e fazeres, a exemplo dos Kaingang do Sul, dos Tupinambá das Aldeias Tukun e Serra Negra (BA) e os Pankararu de Pernambuco, os Macuxi em Roraima, e tantos outros que participam da Rede Ação Griô Nacional contam sobre os morubixabas, Kanhgág Kanhró [...] e o Griô contempla todos.” (<http://graosdeluzegrio.org.br/acao-grio-nacional/o-que-e-grio/>).

do poder e do divino que circundam a palavra, desperdiçando-a sem cuidado. (SILVA, 2018, p. 227).

Figura 55 – Tela *O Contador de história*, de Eduardo Lima

Fonte: <https://jornalggn.com.br/noticia/arte-de-eduardo-lima>.

Na quinta-feira da mesma semana, já com nosso Boi-Bumbá pronto, havíamos convidado Lígia, uma estagiária da creche que podia nos ajudar na conversa sobre a festa do Boi-bumba. Lígia nasceu em Irituia (PA) e tinha bastante familiaridade com a festa do boi de Parintins (AM). Convidei-a para que pudesse nos expor um pouco da sua experiência vivida, tão importante para as construções de epistemologias baseadas na oralidade. Trouxe com ela o grupo de bebês do berçário, que se juntaram a nós na Roda para ouvir parte da cultura que envolvia a festa da disputa entre os bois Garantido e Caprichoso.

Lígia nos encantou com seus saberes. Falou sobre as cores características de cada boi e recontou a lenda do Boi Bumba, agora com mais elementos culturais. A tradição passada através da palavra é um dos momentos mais ricos promovidos pela Roda. A oralidade permite diversos ensinamentos que somente são possíveis de serem sentidos e experimentados pelo contato entre os participantes.

O ato de contar histórias é uma forma de nos transferirmos ao mundo. E apenas nessa afirmação já reside a alma, já que ela passa pela ideia de dar alma, dar sentido, dar vida a algo. Os registros mais antigos da civilização estão cheios de histórias e de contadores, o que pode ser demonstrado pelas narrativas de desenhos rupestres, da roda ao redor da fogueira, da música, do teatro, da dança e até mesmo das palavras articuladas, que transferem vida aos objetos. As histórias existem apenas porque são contadas. (MEDEIROS; MORAES, 2016, p. 544).

Reservar um tempo para aprender com quem tem vivências e saberes adquiridos com a experiência, como os mestres griots, é fundamental para as crianças nutrirem respeito com

saberes além dos tecnológicos, por exemplo. Essa troca intergeracional é rara e pouco valorizada na sociedade capitalista, onde o tempo é mais valioso que as relações. Somos forjados em uma realidade que costumeiramente nos impede de sentar entre pares para trocar conhecimentos e aprender com o outro, onde as informações são facilmente conseguidas por meio de cliques na internet e o afeto é medido pelas curtidas. É também um saber pouco, ou quase nada valorizado no meio acadêmico. Estabelece-se, desde a educação para a infância, a facilidade de conquistar respostas rápidas sobre temas que demandam calma. Chega-se à universidade e o cânone não legitima saberes orais, tão ricos e caros para as culturas afro-brasileiras e indígenas. Krenak (2019, p. 14-15) alerta que

Nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar. E está cheio de pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta, faz chover. O tipo de humanidade zumbi que estamos sendo convocados a integrar não tolera tanto prazer, tanta fruição de vida. Então, pregam o fim do mundo como uma possibilidade de fazer a gente desistir dos nossos próprios sonhos. E a minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim.

O patrimônio cultural brasileiro não se limita ao que está escrito nos livros. A oralidade e o tempo dedicado a aprender com o outro devem estar presentes nas práticas cotidianas da infância, que também clama por essa experiência viva.

Após a linda apresentação de Lígia, pegamos nosso boi, Lara o vestiu, e com a música de Luiz Gonzaga dançou o boi no meio da Roda. Os bebês e o grupo das joaninhas interagiam com palmas e risadas. Alguns levantaram para dançar junto com o boi. Chegado o horário do almoço do berçário, que acontecia antes do nosso, uma das cozinheiras veio para chamar o professor do grupo dos bebês, que pediu que esperassem um pouco, pois naquele momento, o encantamento das crianças era tamanho que não poderia ser interrompido. Seguimos com nossa festa.

Ao pedir que o horário do almoço fosse alterado, o professor se mostrava entendedor da importância da reiteração, um dos quatro eixos estruturantes das culturas infantis, descrita por Sarmiento (2004) como o tempo da criança. Um tempo recursivo, capaz de ser reinventado com novas possibilidades. Cabe ao professor articular a rotina para que ela se encaixe ao tempo da criança, pois é um tempo diferente da percepção linear a que os adultos estão acostumados a lidar. O tempo cronológico acaba por atropelar o tempo das experiências infantis, o que não

pode ser aceitável em instituições que são pensadas para garantir a qualidade das relações da infância.

Bem como o tempo das culturas infantis, que é estruturado de outra forma do dos adultos. Vale trazer a reflexão sobre o que Santos (2010) define como monocultura do tempo linear. É uma das cinco lógicas da produção da não existência, produzidas pela razão metonímica²⁵. Esta se define como:

[...] a ideia de que a história tem sentido e direcção (sic) únicos e conhecidos. Esse sentido e essa direcção têm sido formulados de diversas formas nos últimos duzentos anos: progresso, revolução, modernização, desenvolvimento, crescimento, globalização. Comum a todas essas formulações é a ideia de que o tempo é linear e que na frente do tempo seguem os países centrais do sistema mundial e, com eles, as instituições e as formas de sociabilidade que neles dominam. Essa lógica produz não-existência declarando atrasado tudo o que, segundo a norma temporal, é assimétrico em relação ao que é declarado avançado. (SANTOS, 2010, p. 103).

Considerando as culturas infantis uma das muitas formas de produção de conhecimento e de estar no mundo, elas também sofrem com essa lógica da não existência. Corsaro (2011, p. 18) sublinha que “[...] é comum que os adultos vejam as crianças de forma prospectiva, isto é, em perspectiva do que se tornarão – futuros adultos, com um lugar na ordem social e as contribuições que a ela darão”.

Quando a infância não é considerada em sua plenitude em forma do hoje, do presente, e a reiteração não é considerada nas práticas pedagógicas, é sinalizado que a monocultura do tempo linear tem predominância sobre elas. Para romper com esse padrão homogeneizador, Santos (2010) propõe a ecologia das temporalidades, que busca confrontar a lógica da monocultura do tempo linear com a sociologia das ausências²⁶ que advoga pela ideia de que as sociedades são formadas por diversos tempos e temporalidades; portanto, diferentes culturas geram diferentes regras temporais. É necessário abrir espaço para que todas possam coexistir, de forma a expor outras concepções de tempo, sublinhando que a monocultura do tempo linear,

²⁵ Segundo Boaventura de Sousa Santos (2010), a razão metonímica é ideia que o mundo precisa de uma ordem, que é dirigida por uma totalidade; não aceita, portanto, modelos alternativos de existência. Acredita que a dicotomia é a forma mais acabada de totalidade. A razão metonímica, segundo o autor, não aceita que a compreensão de mundo seja maior ou diferente que a compreensão ocidental de mundo, dentro da dicotomia da totalidade, não aceita que cada uma das partes tenha vida própria além da que lhe é atribuída pela totalidade, que privilegia sempre uma das partes: homem-mulher, Norte-Sul, adulto-criança, tradição-ciência, etc.

²⁶ Nessa perspectiva, Santos (2010) propõe expandir o presente, para que o maior número possível de experiências de mundo seja valorizado e colocado em pauta, evitando o inesgotável desperdício de experiências causado pela aceleração e repetição do tempo, proposto pelo capitalismo.

que funda o pensamento moderno ocidental, é apenas uma entre as muitas formas de estruturar as relações com a temporalidade no mundo. Para o sociólogo, as

Diferentes culturas criam diferentes comunidades temporais: algumas controlam o tempo, outras vivem no interior do tempo, algumas são monocrônicas, outras, policrônicas; algumas centram-se no tempo necessário para preencher o tempo; algumas privilegiam o tempo horário, outras o tempo acontecimento [...]; algumas valorizam a continuidade, outras, a descontinuidade; para algumas o tempo é reversível, para outras, é irreversível; algumas incluem-se numa progressão linear, outras, numa progressão não-linear. A linguagem silenciosa das culturas é acima de tudo uma linguagem temporal. (SANTOS, 2010, p. 109).

Em diálogo com as culturas infantis, o projeto decolonial procura por outra forma de se relacionar com o tempo, pois a “[...] decolonialidade, como uma luta viva no meio de visões e maneiras competitivas de experienciar o tempo, o espaço e outras coordenadas básicas de subjetividade e sociabilidade humana, precisa de uma abordagem diferente” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 29) para expor uma nova lógica de vida e de relações, inexistente e negada pela modernidade ocidental.

Figura 56 – Confecção do Boi-Bumbá

Fonte: registro de campo.

Figura 57 – Confecção do Boi-Bumbá

Fonte: registro de campo.

Figura 58 – Pintura da caixa para confecção do Boi-Bumbá

Fonte: registro de campo.

Figura 59 – Experimentando o Boi-Bumbá

Fonte: registro de campo.

Nessa experiência com a lenda do Boi-Bumbá, as crianças produziram sua própria obra artística, que ganhou vida em suas manifestações nas Rodas, fazendo com que as linguagens da arte: artes visuais, dança, teatro e música pudessem coabitar o mesmo planejamento, respeitando suas especificidades (IAVELBERG, 2014). Iniciamos pelo teatro de fantoches, depois com a produção do personagem do folclore (o fazer artístico), a contextualização histórica feita por Lígia, e a dança do boi com as músicas selecionadas para a contemplação, a apreciação da obra, que ficou exposta permanentemente no meio da sala, pendurada no teto. Construindo e reproduzindo cultura, promovemos coletivamente a aprendizagem por meio da arte, com a abordagem triangular²⁷ “[...] respondendo às nossas necessidades (brasileiras), especialmente a de ler o mundo criticamente.” (BARBOSA, 2003, p. 6).

²⁷ A Proposta Triangular começou a ser sistematizada em 1983 no Festival de Inverno de Campos de Jordão, São Paulo, e foi intensamente pesquisada entre 1987 e 1993 no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo e na Secretaria Municipal de Educação sob o comando de Paulo Freire e Mário Cortella. (BARBOSA, 2003, p. 6).

Figura 60 – Roda de apresentação do Boi-Bumbá

Fonte: registro de campo.

Figura 61 – Lígia conversando sobre a Festa do Boi de Parintins

Fonte: registro de campo.

Figura 62 – Dançando o Boi

Fonte: registro de campo.

Figura 63 – Lara vestindo o Boi-Bumbá

Fonte: registro de campo.

4.4 Por uma metamorfose na educação da infância

O segredo é não cuidar das borboletas e sim cuidar do jardim
para que elas venham até você.
Mario Quintana

Havia uma novidade na creche, um berçário de larvas de lagartas. Foram encontradas no dia anterior por alguém que passava no parque no período da tarde e teve a sutileza de observar os recém-nascidos em seus bercinhos naturais, as folhas. Tomei conhecimento que seriam colocados no meio do pátio da creche para que as crianças pudessem observar a sua metamorfose e fizessem suas teorias e construíssem suas hipóteses diariamente. Tal feito pertencia ao projeto “Frutos, flores e folhas”, desenvolvido pelo coletivo da creche.

Após o café da manhã, fui com algumas crianças do grupo ao banheiro, no caminho rotineiro, repararam rapidamente na caixa misteriosa coberta por uma tela que estava à altura de suas mãos. Não intervi, parei junto a elas enquanto observavam e levantavam suas teorias, assim como eu fazia em relação às crianças. O que será que estavam pensando? A primeira reação, na maioria das vezes, era me perguntar o que tinha lá dentro. Eu dizia que não sabia, mas que podíamos olhar os desenhos impressos colocados na parede que nos davam algumas dicas. Alguns observavam atentos as ilustrações e se voltavam para a caixa para entender o que poderiam ser aquelas criaturinhas minúsculas grudadas em folhas.

– É uma borboleta! – afirmou Lara, observando as ilustrações.
 – Não, porque não tem asa, ela só fica no jardim! – comentou Clara.
 – Isso é de lagarta! Minha mãe que falou quando eu cheguei aqui na creche hoje. – concluiu Matheus.

Construíam a melhor explicação. Alguns se esqueceram que queriam usar o banheiro.

– Prô, fica aí! Que eu vou chamar o Dudu pra ele ver o que é. – falou Rebeca.

Obedeci. Aguardei Dudu chegar sendo arrastado por Rebeca. Ele fez como eu, preferiu observar sem relatar suas hipóteses.

É impossível compreender alteridade, infância, diferença sem observarmos que as crianças vêm sendo destituídas da capacidade de elaborar, investigar, criar ainda que possamos dizer em alta voz todas as nossas indignações quanto a isso. Muito temos avançado, mas falta-nos, ainda, a escuta do outro, olhar para ele e com ele, esse outro de pouca idade que nos interpela, nos convoca, reclama em diversas linguagens nossa presença atenta e respeitosa. (GOBBI, 2012, p. 23).

Foi a mesma coisa com o segundo grupo que quis ir ao banheiro. Na Roda, a música que iniciava nossas manhãs não pôde ser cantada, tamanha era a ansiedade do grupo. Pulamos logo para a pauta mais importante do dia: as minhoquinhas, ou como depois concluímos, as larvas de borboletas, que virariam lagartas e depois borboletas em seu processo de maturação. Pedi que Lara e Clara pegassem a caixa no pátio e trouxessem para a sala para que nós pudéssemos passá-la na Roda. Saíram correndo mas a tempo de escutar eu gritando: “Com cuidado!”. Cantamos a música da borboletinha para os “filhotes” e observamos a caixa com as larvas novamente, agora com olhar mais criterioso. Conforme disse Paulo Freire (2003, p. 148) à Cristina, “[...] é enquanto epistemologicamente curiosos que conhecemos, no sentido de que produzimos o conhecimento e não apenas mecanicamente o armazenamos na memória”.

Figura 64 – Rebeca observando a caixa misteriosa

Fonte: registro de campo.

Figura 65 – Crianças observando as larvas de borboletas

Fonte: registro de campo.

A história planejada para ser contada na Roda no dia não tinha relação direta com o tema que emergia do interesse das crianças. Ao analisar a temática pulsante do grupo sobre as larvas, lagartas e borboletas, optei por mudar a programação (creio que elas tenham optado e não eu) e fomos para o gramado ao lado da horta para observar as borboletas que sempre estavam por lá, e ver qual seria o futuro dos nossos bebês larvas.

Aparentemente, as borboletas não tinham chegado naquele dia, conforme observou Arthur. Fizemos então uma nova Roda no gramado. Dessa vez, usamos uma fita de cetim azul que passava de mão em mão. Conectando-nos em um gesto simbólico, amarrei suas pontas. Mais tarde, observei o desenho de Cristhian, que me lembrou nosso encontro, um círculo azul com bolinhas dentro. Pensei em perguntar o que significava, mas logo desisti, ao lembrar do que disse Corsaro (2005, p. 448), ao observar uma mulher perguntando sobre o desenho de uma criança que lhe dava respostas diretas: “[...] os adultos começam fazendo perguntas-teste (coisas para as quais já conhecem as respostas, como a cor de uma árvore) para ver o que as crianças estão pensando a respeito do que estão fazendo ou simplesmente para transformar a troca em experiência de aprendizagem”. Começamos a conversar sobre o processo de metamorfose das borboletas, e me lembrei do livro *A paixão de conhecer o mundo*, de Madalena Freire (1983, p. 55), lido por mim alguns meses antes desse fato: “As borboletas vivem para pôr ovos, que não se alimentam, e morrem em seguida depois de postos os ovos”. Ao revelar essa informação na Roda, Nycole se surpreendeu e disparou a pergunta: “Quem cuida da larvinha?”. Decidimos então que nós cuidaríamos daquelas.

Figura 66 – Roda no gramado com fita de cetim

Fonte: registro de campo.

Figura 67 – Desenho da roda

Fonte: registro de campo.

Acreditamos que a pedagogia decolonial engloba a temática da natureza em sua inteireza. “[...] as linguagens expressivas da infância emergem desta experiência viva de interação lúdica com o mundo” (FERREIRA, 2013, p. 74). Desconectar o homem da terra, criando linhas que separam o humano do seu habitat, colocando-o como dono, dominador da terra e de todos os seres que a ela pertencem, é um equívoco, visto que os seres humanos representam apenas 0,01% da vida no planeta (e já mataram 83% dos mamíferos selvagens) (ROMANZOTI, 2018).

Os três grandes poderes que dominam o mundo, denunciados por Boaventura (2019) – colonialismo, capitalismo e patriarcado –, inferiorizam certos seres vivos em detrimento de outros. O Banco Mundial, que visa ao desenvolvimento econômico e não civilizatório, concebe a infância como um período preparatório, um tempo de espera que terá seu valor e reconhecimento na vida adulta. Desacredita do potencial da infância e das crianças enquanto cidadãs e sujeitos de direitos.

Assim como as lagartas, em sua inteireza, são diferentes das borboletas, as crianças diferem em muito dos adultos. Tem seus próprios entendimentos e significações de mundo. Um dos maiores contributos de Florestan Fernandes (2004), em seus estudos sobre o folclore infantil em São Paulo e as culturas das crianças, foi o destaque que colocou sobre a autonomia das crianças para elaborarem suas culturas, ainda que carregando significações e conceitos do mundo adulto, mas sem se fixarem nele passivamente. A educação da infância não precisa ser um anseio por essa maturação – o tornar-se competente. A fase mais curta da vida humana é a mais apressada dentro dos moldes capitalistas.

Voltando à Roda, que seguia a todo vapor...

Conversávamos sobre as folhas que estavam “comidas” e, como ovo não come, certamente já estavam na segunda etapa do processo, eram lagartas! Ficaram entretidos com elas por mais tempo que eu supunha, observavam seus movimentos, contemplavam aquelas pequenas criaturas como uma admiração que eu, adulta, já não podia ter.

Conversamos sobre todos terem seu lugar no mundo, que fazemos parte de um todo, desde o ovinho da borboleta, até o maior animal da terra.

A ideia da natureza separada dos sujeitos coletivos é resultado dessa violência colonial abissal como um desequilíbrio ecológico. Para uma epistemologia do sul, ecologia é uma ideia que nasce no Norte, e que é colada nos povos do sul como uma carapaça. A ideia de ecologia é dos Brancos. Assim como a Natureza resulta da separação dos sujeitos coletivos do seu lugar de existência por uma interferência externa, violenta, a partir de uma relação desigual de poder. A expressão do poder na apropriação da “Natureza” constrói uma expropriação tão radical que nos joga todos na condição de miseráveis e pobres: empobrece a paisagem e as pessoas. (KRENAK, 2018, p. 2).

Finda a Roda, fomos regar as plantas da horta, atividade que as crianças adoravam. E *pra não dizer que não falei das flores*²⁸, embora não tenha a menor habilidade com plantio e técnicas de cuidado com as hortaliças, como professora, sei da importância desse gesto de

²⁸ Referência à música *Pra não dizer que não falei das flores*, escrita e interpretada por Geraldo Vandré. A canção ficou em segundo lugar no Festival Internacional da Canção de 1968. Foi censurada durante anos por tornar-se um hino de resistência do movimento civil e estudantil que fazia oposição à ditadura militar brasileira.

cuidado com as plantas e valorização da terra. A docência é isso, afinal: adaptar situações e práticas a favor da necessidade das crianças e não da familiaridade da educadora. A preferência da professora não pode privar as crianças de nada. “O reconhecimento da falta é que provoca o desejo da busca” (OSTETTO, 2012, p. 130).

Para nossa sorte e encantamento, a horta já estava repleta de borboletas. Enquanto Jorge ajudava as crianças a manusearem o regador e molhar as alfaces, tomatinhos, hortelãs, camomilas e demais plantas, eu as observava com algumas borboletas que as rodeavam. Tão lindas, pequenas, alegres e cheias de vida. De um lado para o outro iam ajudando a terra a dar seus frutos. Aquelas regando e o segundo grupo polinizando.

A história do dia ainda estava em suspensão, mas não nulificada. Procurava em minha memória algum livro que remetesse ao nosso assunto latente, quando me veio à mente *O mundo no black power de Taió*, de Kiussan de Oliveira (2013). Não tínhamos o livro na creche, mas enquanto as crianças se divertiam na horta, aproveitei para fazer uma busca no celular no *youtube*, onde encontrei uma contação da história. Seguimos para a sala multimídia, onde olharam com atenção a história de uma menina que, em uma de suas experiências, enfeitava seu cabelo com várias borboletas.

É oportuno elucidar que a busca de repertórios, de certa forma repentina, não tira a previsibilidade do enredo pedagógico, ou seja, algo inesperado aconteceu e nos guiou para outro assunto até então fora do planejamento. Cabe à professora, então, buscar algo que converse com o interesse das crianças e que proporcione um encontro com nosso enfoque, a decolonialidade. É o que Bufalo (1999) define como imprevisto previsto, um planejamento que não se determine com extrema rigidez, mas que leve em conta as constantes necessidades e curiosidades das crianças. Com o enredo acerca da borboleta se constituindo, não poderíamos ficar presos à trivialidade da música da borboletinha. Era preciso costurar algo a mais, ainda que com um pequeno gancho, mas que pôde se vincular às descobertas das crianças, bem como, neste caso, trabalhar a valorização da raça negra. Esse é o desafio da proposta decolonial, pensar através de outros meios, outras linguagens, além dos pensamentos ocidentais dominadores e habituais, estar em permanente reflexão para “[...] aprender a desaprender, e aprender a reaprender [...]” (MIGNOLO, 2008, p. 305).

Não é raro encontrar educadoras que reproduzem práticas racistas e preconceituosas em seus planejamentos e falas. É natural encontrar em prateleiras de escolas obras do autor de imenso destaque na literatura infantil, Monteiro Lobato, que é na realidade um eugenista e racista, transbordando em seus livros falas que colocam os negros como uma raça inferior, feia, amaldiçoada, conforme a pesquisa de doutorado defendida por José Wellington de Souza, *Raça*

e *Eugenia na Obra Geral de Monteiro Lobato*, no Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais (PPGCSO), da Universidade Federal de Juiz de Fora. O projeto de destruição da autoestima da raça negra começa desde a infância, introjetando nas crianças um padrão de beleza europeu. Naturalizou-se que Lobato é um ícone da literatura brasileira. Na data do seu aniversário se comemora o dia nacional do livro infantil, mas, com um olhar crítico de sua obra, percebemos que sobre ele não há nada que se comemorar:

“Respeitável público, tenho a honra de apresentar vovó, Dona Benta de Oliveira, sobrinha do famoso Cônego Agapito Encerrabodes de Oliveira, que já morreu. Também apresento a princesa Anastácia. Não reparem ser preta. É preta só por fora, e não de nascença. Foi uma fada que um dia a pretejou, condenando-a a ficar assim até que encontre um certo anel na barriga de um certo peixe. Então, o encanto se quebrará e ela virará uma linda princesa loura.” Às sextas-feiras, dávamos uma pausa nas histórias lobatianas para ouvir justamente contos sobre as princesas loiras: Rapunzel, Cinderela e A Bela adormecida eram alguns dos livros lidos pela minha professora. Dessa forma, assim como Tia Nastácia, vivia na esperança de que em algum momento poderia me transformar em uma princesa dos enredos infantis. Enquanto isso não acontecia, pedia a minha mãe e a minha avó que amarrassem um lenço, uma toalha na minha cabeça para viver a fantasia de ter cabelos lisos e longos. Quando cresci um pouco, toda noite, antes de dormir, pedia a Deus que me transformasse em uma menina branca, pois assim meus colegas deixariam de dirigir a mim apelidos que depreciavam a cor da minha pele. Já adolescente, fiquei impressionada quando vi uma prima repetir o ritual de amarrar panos no cabelo. Quando o tecido caía, ela chorava copiosamente. (TOLENTINO, 2020, n.p.).

O autor que disseminou a teoria da democracia racial no Brasil, com a obra *Casa grande e senzala*, Gilberto Freyre, foi exaltado no material da Coleção “Ler Faz Bem”, da Editora Brasileirinho Educacional, distribuído na Rede Municipal de Educação de Santo André²⁹ no ano de 2018. As apostilas, embora direcionadas ao Ensino Fundamental, carregam a concepção política da Secretaria de Educação da gestão Paulo Serra. Tal material aborda a temática racial colocando o negro em posição de inferioridade e representando, como homem branco, nomes de destaques literários, como Machado de Assis.

Conforme perfeitamente analisa Abdias do Nascimento, no notório livro *O Genocídio do Negro brasileiro: Processo de um Racismo Mascarado*, a literatura, além de silenciar parte da história, corrobora para a subordinação e inferiorização do negro. “Como norma, o tratamento dispensado ao caráter negro na literatura brasileira é o de reduzi-lo à condição do estereótipo.” (NASCIMENTO, 1978, p. 126).

²⁹ Fonte: <https://www.deolhonosplanos.org.br/material-racista-distribuido-em-santo-andre/>

Outro exemplo, já dentro do campo midiático, embora sutil, é do canal *Pinkfong*, que teve imensa aceitação mundial do público infantil, especialmente da primeiríssima infância, com seu maior *hit*, *Baby shark*. O canal também é responsável pelo *hit Cheeky Monkey*. Tudo não passaria de mais um produto direcionado à infância, não fossem as características com as quais apresentam o personagem do macaco. No vídeo, crianças aparecem dançando com uma peruca que muito lembra um *black power*, e o próprio personagem, o macaco, apresenta-se com esse tipo de penteado.

Figura 68 – Ilustração da música *Cheeky Monkey*

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=DDO22PkzISU>.

Em contrapartida, autores como Kiussan de Oliveira, Carmem Lúcia Campos, Edimilson de Almeida Pereira, Madu Costa, Emicida, Jarid Araes e Daniel Munduruku apresentam (quando raramente suas obras adentram as escolas) às bibliotecas e salas de leitura das creches uma literatura de exaltação dos pretos e indígenas, em resposta ao racismo estrutural presente nas sociedades e repercutido nas escolas.

Acontece que a princesa preta é tão bonita quanto a princesa branca, mas o baixo repertório disponível nas instituições públicas de ensino sobre o assunto faz com que as educadoras se descuidem de abordá-lo. Assim como os autores listados, a Mazza Edições lançou *Chapeuzinho Vermelho e o Boto Cor-de-Rosa*, releitura de um clássico francês. Nesta versão, a protagonista é uma menina negra. O conto se passa às margens do rio Negro, na Amazônia, e é contado por Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho. Um admirável exemplo da possibilidade de trabalhar com o interculturalismo.

Voltando ao berçário de larvas... Passaram-se os dias e a caixa com as pequenas lagartas continuava a ter o zelo das crianças. Acompanharam seu crescimento e juravam que de um dia pro outro elas cresciam um pouco. Certo dia, a caixa desapareceu. Questionaram-me e eu fui perguntar às gestoras da creche. Segundo elas, as lagartas haviam morrido. Talvez tenhamos errado na sua alimentação, pois, como pesquisamos, são bem exigentes quanto a suas plantas hospedeiras. Com pesar, dei a notícia na Roda. Alguns lamentaram:

– Será que a gente não cuidou muito bem delas? – questionou Lívia.

– É muito difícil cuidar das lagartas. – argumentei.

– Mas a gente cuidou delas com muito carinho né, prô? – afirmou Lara.

(Falas sobrepostas)

– Verdade! Elas foram lagartas felizes! – afirmei.

– Ah! Eu queria ver as borboletas... – lamentou Eduardo.

– A gente tem um jardim lá fora cheio de borboletas, quando a gente quiser pode ir lá ver elas. Acho que foi errado o que a gente fez, as lagartas devem gostar de ficar lá fora, junto das flores né... – concluí.

– A gente pode ir lá ver elas? – perguntou Alice.

Muitos começaram a falar ao mesmo tempo e a Roda acabou. Por vezes, faziam isso. Sabiam que a Roda se encerrava quando a maioria já mostrava desinteresse. Então, quando um ou dois se levantam, a deixa do fim da Roda já está anunciada. É uma forma de controle simbólico que elas têm sobre o tempo da Roda. Quando eu, professora, desejo finalizá-la, apenas pergunto ou sinalizo o que faremos a seguir e um “vamos lá?”. As crianças, pelo contrário, arrumam estratégias para sinalizar o mesmo movimento, ao seu modo.

Alguns dias depois, enquanto estávamos no parque, deitei-me no gramado e comecei a observar as nuvens. Três meninas me imitaram. Mariane chegou e sentou sobre minha barriga. Depois, deitou-se sobre mim e me disse:

– Prô, a gente tá parecendo um *cajulo*, né? (Referindo-se a um casulo).

As outras meninas deitadas próximas a nós riram. Peguei Mariane no colo e a fiz voar com meus braços. Naquela hora, ela era uma borboleta. Logo, Jorge se juntou a nós e fez aparecer mais algumas borboletas que voavam em seu colo.

4.5 Calunga

Sabendo da importância da Roda de histórias, ela constituía parte da rotina cultural (CORSARO, 2011) do grupo, como um ritual. As crianças podiam saber a história que seria contada, mas a forma como seria era sempre uma surpresa.

A contação de histórias no ambiente escolar é uma forma de propiciar aos estudantes esse contato com outras culturas e outros discursos com os quais não estão habituados, já que o sistema público nega, constantemente práticas culturais que se desviam dos padrões eurocêtricos. Percebemos isso pelos altos níveis de racismo, de intolerância religiosa e de xenofobia manifestados aos sujeitos e às práticas que não condizem com o espelho europeu [...] por isso, precisamos investir em práticas interculturais como esforço pedagógico, que buscam inverter e transformar “las actuales estructuras, instituciones y

relaciones de la sociedade, com mira a formar poderes locais alternativos, del Estado plurinacional y uma sociedade distinta” (Walsh, 2005, p. 42). (SILVA, 2018, p. 224-225).

Ainda há na Rede Pública professoras que iniciam o dia ou a refeição das crianças submetendo-as a uma oração cristã. Prática essa questionada, mas que por vezes passa como incidente isolado. Também existe a questão, como mencionado em capítulos anteriores, das festas vinculadas ao cristianismo (Páscoa, Festa Junina, Natal). O problema se dá quando outras culturas tentam entrar no currículo escolar e são rechaçadas ou demonizadas. Se as anteriores ganham respaldo por conta da tradição e do calendário judaico-cristão, festas como o Maracatú podem sofrer barreiras, por conta da boneca Calunga estar diretamente relacionada ao Candomblé.

Para apresentar o itan da Calunga, a princesa do Maracatú, envolvi uma boneca preta com um tecido dos que tínhamos na sala e adornei sua cabeça com outros panos. Bonecas negras ainda são minorias em relação às bonecas brancas nas creches. Algumas escolas sequer as têm. É uma luta constante das professoras que acreditam na importância da representatividade, que esse tipo de brinquedo seja incluído nas compras com a verba destinada ao conselho de escola. Quando a reivindicação é atendida, há uma nova jornada a se enfrentar, encontrar bonecas(os) negras(os) que sejam de qualidade e em diversidade no mercado. Mas voltemos à Calunga.

A boneca foi colocada no meio da Roda e, com alguns brinquedos da sala (barquinho, bonecos, tecidos, árvore de brinquedo), comecei a contar a triste narrativa da princesa africana que perdeu sua família. Foram sequestrados da África e trazidos ao Brasil em um navio negreiro.

– Prô, o que é um navio negreiro? – perguntou um dos meninos.

Expliquei que era um barco utilizado pelos europeus para transportar pessoas como se fossem mercadorias. Disse que vinham apertadas e sem comida dentro desse navio. Quando chegavam aqui, eram separadas das suas famílias, as mães iam para um lugar e as crianças para outro.

– As crianças iam pra creche? – perguntou uma das meninas que pouco falava na Roda.

Respondi e busquei explicar que elas tinham que trabalhar também, mesmo sendo crianças. Todos que fossem negros eram obrigados a trabalhar sem receber nenhum dinheiro. Essas pessoas vinham da África nesse navio, por isso se chamava navio negreiro, de negro. Disse-lhes que era muito ruim porque ninguém sabia para onde estava indo.

(Silêncio)

– Mas aí era só pular do navio. Eu fui no mar, já. – observou Matheus.

Justifiquei que não era tão simples, pois vinham acorrentadas, e também havia tubarões que podiam comer as pessoas que se jogassem no mar. Lembrei de um importante fato que chamou a atenção das crianças. Os tubarões até mudavam suas rotas pelo tanto de pessoas negras que eram simplesmente descartadas do navio ou realmente preferiam pular ao mar (GOMES, 2019). Era uma viagem muito longa e a comida era pouca. Não havia condições de higiene, de banho... Era muito ruim.

Voltamos à lenda da Calunga, que ao chorar pela partida da sua família da África, derramou suas lágrimas abraçada a uma árvore sagrada, que a abençoou para que nunca mais chorasse e sua vida fosse sempre uma comemoração, uma batucada de Carnaval. Transformou-se em uma boneca de cera, que também é feita de madeira. É a primeira a aparecer no cortejo do Maracatú, festa popular que tem suas origens em Pernambuco, com presença marcada, sobretudo, nas cidades de Olinda, Recife e Nazaré da Mata. Também é popular na Bahia. Calunga é considerada uma figura mística e de grande importância do Candomblé.

Contada a história, assistimos a uma apresentação de slides com as fotos e vídeos do grupo de Maracatú Ventos de Ouro, um grupo formado por mulheres, cujo ritmo do cortejo é o baque virado (somente percussão), da cidade de Salvador (BA), registradas no Fórum Social Mundial (FSM). É importante destacar a importância que o Fórum Social Mundial tem para o movimento decolonial e para as epistemologias do Sul. É um movimento intercultural que protagoniza as culturas silenciadas pelo mundo. No ano de 2018, sua sede foi na cidade de Salvador (BA). Segundo Santos (2010), este espaço de trocas culturais é um local de resistência e insurgências da epistemologia do Sul global, que é subalternizado pela cultura hegemônica que vigora na modernidade ocidental. “O Sul surge então como protagonizando a globalização contra-hegemônica cuja manifestação mais consistente é o Fórum Social Mundial” (SANTOS, 2010, p. 33).

Com a atuação de diversas sociedades mundiais no FSM, é possível construir e estabelecer um diálogo entre povos, que pretendam mudar a lógica euro-usa-cêntrica que se apossa do mundo e de suas formas de existência através da colonialidade do ser, do poder e do saber. Com diversos diálogos e expressões artísticas e culturais, o Fórum Social Mundial se estabelece como um fronte para que uma nova pedagogia seja pensada; à medida que evidencia a diferença como algo positivo e enriquecedor, promove o encontro com o Outro, não como um subalterno, mas como um humano, e abre espaço para que todos sejam ouvidos, respeitados, acudidos e valorizados.

Ao final da observação das fotos e vídeos, a Calunga já estava sendo ninada por algumas meninas que a retiraram do centro da Roda. Com o fim da exposição, a atenção se voltou à boneca e houve um princípio de debate para ver quem ia segurá-la e levá-la ao parque. Emergia ali uma característica essencial das culturas infantis, a negociação para resolver um problema coletivo.

Nas pré-escolas, as coisas são diferentes (do ambiente de casa), porque todos os brinquedos e materiais educativos são propriedade comum. Assim, o uso de brinquedos e materiais depende de negociações para sua posse temporária. É no curso dessas negociações que as crianças tentam estabelecer propriedade conjunta dos objetos e do jogo em si por um pequeno grupo. (CORSARO, 2011, p. 132).

Vendo que se iniciava um pequeno tumulto, sugeri que voltássemos à formação em Roda para que a nossa Calunga passasse de mão em mão. Assim fizeram. Quando ela chegou até um dos meninos, ele saiu da Roda e falou que não iria segurá-la. A menina que lhe estendia a Calunga insistia que ele não quebrasse a organização e se não quisesse segurá-la que passasse logo para a próxima criança. Ele se recusou e foi para o canto da sala. Perguntei a ele se estava tudo bem e porque ele não queria segurar a boneca, ele disse somente: “porque não!”.

No dia seguinte, havíamos combinado de fazer estandartes para promover um cortejo de Maracatú na creche. As crianças fizeram desenhos em folhas A3 e usamos rodos e vassouras para pendurá-los. Os que preferiram ficar na percussão utilizaram os tambores (já meio quebrados) da caixa de “bandinha” da creche. Com uma caixa de som portátil emitindo as toadas do Maracatú e com a Calunga abrindo os caminhos, fizemos o cortejo das joaninhas na creche. Algumas mulheres do serviço da limpeza e da cozinha se juntaram a nós, como era de costume quando havia festa. O dia foi cheio de imprevistos, falta de funcionários e agito, uma das crianças tropeçou, bateu o nariz na cadeira e o sangue começou a fluir. Saí da festa para socorrê-la... um pequeno corte.

De volta à sala, já com todos recompostos, as meninas se organizavam para ver quem levaria Calunga para o parque novamente. Uma delas pegou uma boneca branca de dentro de uma das caixas de brinquedo para evitar entrar na disputa. Outras a seguiram. Uma delas veio até mim e pediu:

– Prô, amarra que nem a mamãe África?

Eu não entendi o pedido e fiz uma cara de estranhamento.

– É que nem do livro dos filhotinhos. (Se referia ao livro *Quero Colo!*, de Fernando Vilela e Stela Barbieri, lido dias atrás).

Fui rápida dessa vez na conexão. Algumas vezes custava a saber a que se referiam.

– Ah, você quer o bebê nas costas?

Sinal afirmativo com a cabeça. Logo vieram mais crianças pedindo seus bebês amarrados nas costas. “O jogo de papéis envolve mais do que a aprendizagem de conhecimentos sociais específicos; envolve também aprender a relação entre contexto e comportamento” (CORSARO, 2009, p. 40). Corsaro (2011), ao tratar sobre as reproduções interpretativas que as crianças fazem, analisa a forma como elas reinventam as personagens de livros em “contextos apropriados”, através da dramatização de papéis; ou seja, criam suas significações para responderem a questões levantadas com as culturas a que são apresentadas, modificando-as à medida que participam e produzem suas culturas de pares.

O que as crianças consideram contextos apropriados, no entanto, por vezes pode ser uma revelação para os adultos, porque as crianças muitas vezes alcançam “reconhecimentos potenciais de sua própria compreensão de algum elemento da literatura de uma forma totalmente nova e imprevisível” (Wolfe e Heath, 1992, p. 122). Além disso, “as percepções visuais, lógicas, musicais e linguísticas da criança podem exceder as dos adultos, uma vez que as crianças, quando consomem literatura, podem ser motivadas por sua ânsia de poderes transformadores para tornar o mundo externo mais plenamente, conforme seus desejos” (p. 122). (CORSARO, 2011, p. 137).

Reuniram-se em pequenos grupos para preparar as refeições de seus filhos com folhas, colheres de pau e potes. Alguns sinalizavam sobre a inauguração de um restaurante de chocolate com morangos. Aparentemente, a brincadeira de faz de conta suscitou que os bebês precisavam se alimentar, e para isso abriam um restaurante que servia chocolate com morangos (esse doce era frequentemente trazido nas Rodas, como um dos recheios preferidos de bolo de algumas meninas), matizando situações originadas na narrativa com possíveis vivências que traziam de casa. O bolo de chocolate com morangos era compartilhado como experiência em comum fora da creche.

Na brincadeira sociodramática que as crianças reproduzem coletivamente, é o faz-de-conta que diz respeito a fatos relacionados de suas vidas reais (diferente do jogo de imaginação, que se baseia em narrativas de ficção). Muitas pesquisas apontam para a importância do jogo de faz-de-conta para a aquisição de competências comunicacionais ou o conhecimento social das crianças. Não desconsiderando esse importante aspecto da brincadeira, Corsaro (2002) busca analisar o jogo dentro do processo de reprodução interpretativa.

O meu objectivo é demonstrar como é que crianças pequenas na produção do brincar sociodramático usam simultaneamente (assim como refinam e depois desenvolvem) um largo aspecto de competências comunicacionais e discursivas, participam coletivamente em, e aumentam a cultura de pares,

apropriam-se de características de, e desenvolvem uma orientação para, a vasta cultura adulta. (CORSARO, 2002, p. 115-116).

Na mesma medida em que as crianças produzem suas culturas entre pares, elas também expandem a cultura adulta na qual estão inseridas.

Enquanto Jorge as ajudava a amarrar seus bebês, observei que o menino que se recusara a pegar na boneca Calunga nos observava de longe, sem brincar com nada. Por ser um menino branco, presumi naquela ocasião da Roda que ele não queria tocar na boneca por ser uma boneca preta. Então, peguei uma boneca branca e lhe ofereci.

– Você quer um bebê também?

Ele saiu correndo dizendo que não, pois aquilo era coisa de menina.

Eu me surpreendi. Ao meu ver, essa questão de gênero em relação aos brinquedos era um assunto bem resolvido no grupo. Constantemente, os meninos e meninas brincavam juntos, não tinham problemas em trocar brinquedos no dia que os traziam de casa, ou se fantasiavam com vestidos de bruxa, roupas de super-heróis sem maiores impedimentos.

Nós, adultos, precisamos ter cuidado ao tentar codificar as atitudes das crianças, assim como nessa situação. O (pré)conceito foi meu, que presumi que a questão era a racial, e não a de gênero.

A questão de gênero também é uma construção social. De acordo com a pesquisadora e professora feminista nigeriana Oyěwùmí (2019), a modernidade ocidental estabeleceu ao continente americano que quem controlaria a sociedade seria o homem, sendo o provedor e controlador da família. A função da mulher está diretamente relacionada à função de esposa dentro da família nuclear. Em um de seus estudos, ela demonstra a não estereotipia de gênero na família Yorubá:

A tradicional família Yorubá pode ser descrita como uma família não marcada por gênero, já que os papéis de parentesco e suas categorias não são diferenciadas por gênero [...] o princípio fundamental da organização familiar é a senioridade, que se baseia na idade relativa, e não no gênero. (OYĚWÙMÍ, 2019, p. 177).

A modernidade ocidental se construiu sobre o pilar patriarcal, concebendo que cabe à mulher as funções domésticas e a educação das crianças. Vide que, “[...] de acordo com o primeiro Censo do Professor, 14,1% da categoria é constituída de homens e 85,7% de mulheres” (VIANNA, 2002, p. 83). A escola é reprodutora dessa construção social quando impede que meninos brinquem com bonecas, brinquedos de casinha, fantasias ditas femininas, ou dirige-se aos meninos com falas como “pare de chorar, você é um homem”, “seja homem!”, “Pare de frescura!”, ou então, quando professores e funcionários julgam

o modo das crianças se portarem, atribuindo-lhes papéis futuros de “namorador”, “pegador”, e reproduzindo falas homofóbicas em relação às crianças que não se encaixam nos padrões demarcados pela sociedade machista. Com as meninas, a situação se repete quando são orientadas a fecharem as pernas ao sentar, quando são dirigidas às brincadeiras relacionadas aos cuidados domésticos, ou quando na disputa por um carrinho de brinquedos entre um menino e uma menina, a professora intervém a favor do menino e entrega uma boneca para a menina, por exemplo. Com esses sutis exemplos do cotidiano, as formas estruturais e patriarcais que fundamentam a colonialidade se fortalecem a cada dia.

Em relação ao menino que não quis segurar a boneca, pedi que ele buscasse um carrinho de bebês de brinquedo, que ficava no espaço coletivo do pátio. Era o único, por isso costumava gerar disputas entre as crianças. Quando o menino chegou com o brinquedo, várias crianças o cercaram pedindo que lhes emprestasse. Coloquei a boneca dentro do carrinho e falei que ele podia brincar um pouco e depois ele decidiria para quem entregar o carrinho, e que cuidasse bem da minha filha. Ele não se opôs e gostou de ser o detentor temporário do carrinho com a boneca. De forma alguma a situação estaria resolvida ali. Sempre tentávamos fazer mediações para que esse preconceito sobre o gênero na relação com os brinquedos fosse ao menos atenuado, pois da mesma maneira que ele se constrói de formas sutis na infância, pode ser desconstruído por meio das mesmas formas.

Em seu trabalho, Karin Martin (1998) observou como os professores influenciavam a construção de gênero na pré-escola. [...] Martin descobriu um “currículo oculto” nas escolas que estudou, o qual controlava as brincadeiras corporais das crianças com relação a diferenças e estereótipos de gênero. (CORSARO, 2011, p. 194-195).

A seguir, no parque, sentei-me junto a algumas meninas que brincavam de colocar e tirar a roupa de suas bonecas. Uma delas veio até mim e falou que iria até a sala buscar nosso pano encantado. Se referia a um tecido azul de lycra, bastante largo que costumávamos usar para realizar uma brincadeira musical, com a música *Pano encantado*, de Lu Chamusca. Na canção, o pano se transforma em várias coisas, inclusive em um barco, onde as crianças pulam em cima para remar. Voltou com o tecido e logo outras crianças se juntaram para brincar.

– Prô, põe a música! – pediam.

Fui procurar a caixa de som e logo retornei para atender ao pedido. Enquanto isso, Jorge já estava correndo com o tecido, instigando que as crianças o pegassem. Liguei o som e a brincadeira musical começou com a maioria dos integrantes do grupo.

Refletindo posteriormente no meu registro reflexivo, talvez ao explorarmos a temática do navio negreiro em nossa experiência com a Calunga, as crianças tenham levantado questões e preocupações acerca da narrativa. Conforme sugeriu Corsaro (2011), as crianças têm o poder de se apropriar e transformar a cultura simbólica que a elas foi apresentada para resolver seus conflitos, à medida que produzem e compartilham suas culturas de pares. Segundo o sociólogo, precisamos considerar o nível de desenvolvimento cognitivo da criança para explicar o uso que elas fazem das informações que apreendem do mundo adulto.

A questão sobre a Calunga ser separada da família, e a explicação sobre o navio, foi reelaborada em uma brincadeira rotineira do grupo, que também acolheu a boneca como se fosse um bebê, de modo a reinterpretar uma situação mal resolvida internamente por elas.

Figura 69 – Roda sobre a Calunga

Fonte: registro de campo

Figura 70 – Roda de conversas Calunga

Fonte: registro de campo

Figura 71 – Meninas carregando bonecas como a “mamãe África”

Fonte: registro de campo

Figura 72 – Menino carregando boneca como a “mamãe África”

Fonte: registro de campo

4.6 Maculelê

Santos (2010) elabora o conceito de razão metonímica para explicar a indolência da razão moderna ocidental, que acredita na totalidade em forma de ordem, dicotomiza as partes em uma relação de hierarquia. Explicando de outro modo, a razão metonímica não aceita outras visões de mundo que não sejam demarcadas pelo capitalismo, patriarcado e colonialidade, próprios do modelo moderno ocidental de se viver. Sendo assim, outras formas de vida e de se

relacionar com a natureza, com a produção, com as pessoas é inaceitável se estiver fora do cerco estabelecido por sua normatização. Por exemplo, o Sul não é inteligível sem sua relação com o Norte global, a mulher sem o homem, o conhecimento tradicional não é válido sem a relação com o conhecimento científico. Com isso, desperdiça uma inesgotável multiplicidade de experiências sociais e sujeita os indivíduos a uma pobreza de experiências, pois tem uma compreensão limitada de mundo, e de si própria também, ao acreditar que só há uma forma válida e racional de conhecimento, a elaborada pela modernidade eurocêntrica ocidental. Para tornar a explicação ainda mais palpável, consideremos que o conhecimento elaborado no mundo corresponda aos vegetais comestíveis no planeta. “Das cerca de 300 mil espécies de plantas comestíveis que existem no planeta, consumimos menos de 1%” (PLITT, 2015), 200 delas. Não seria ótimo que tivéssemos acesso às outras para diversificar o cardápio e ampliar as receitas?

O currículo, por vezes, acaba reproduzindo essa “normalidade”, por isso, faz-se necessário expandir tanto as experiências de mundo que as crianças têm na creche, como também apresentar outros tipos de relação social para além da modernidade líquida, relatada por Zigmunt Bauman, obcecada pelo consumo e produção (PALLARES-BURKE, 2003). Procuramos apresentar outras vertentes no decorrer do trabalho com as lendas/itan do Maculelê e do Açaí.

Um dos assuntos mais recorrentes na Roda de conversa era a visita ao shopping. Em todas as Rodas sobre as experiências do fim de semana, pelo menos uma criança trazia o tema para a conversa, puxando assuntos como compra de brinquedos, idas ao McDonald's, idas ao parque de diversões do estabelecimento, entre outros. Raramente relatavam alguma brincadeira na casa de parentes. O consumo era um fator importante quando o assunto era diversão, para o grupo. Santos (2010) também elabora o conceito de fascismo social. Este pode coexistir com os regimes democráticos políticos neoliberais. Para o autor, este tipo de fascismo é um futuro possível e em expansão, na medida em que se permite que “[...] a lógica do mercado transborde a economia para todas as áreas da vida social e se torne o único critério para interação social e política de sucesso” (SANTOS, 2010, p. 193), tornando as relações descartáveis e eticamente repugnantes. Como resposta a esta expansão, Boaventura defende um novo padrão de relações sociais. O autor faz uma análise em níveis globais e locais a partir da globalização contra-hegemônica, que no cotidiano da creche é possível de ser elaborada a partir de *las grietas* (WALSH, 2013), nossas pequenas, porém significativas, fissuras que tensionam o sistema capitalista.

Uma criança trouxe o itan do Maculelê. Ela não quis participar da apresentação, como era de costume, com todas as crianças. Algumas preferiam contar a lenda sozinhas, outras preferiam que eu as ajudasse. Após a narrativa de sua pesquisa junto à família, sobre o guerreiro africano que foi acolhido por uma aldeia indígena e, quando todos estavam fora, caçando e pescando, ele defendeu toda a aldeia do ataque de invasores com apenas duas grimas (bastões), pedi que Jorge buscasse para nós a caixa de som. As crianças ficaram felizes. Adoravam dançar. Coloquei a música *Boa noite* (domínio público). Segundo a pesquisa, os cânticos do Maculelê estão vinculados à Umbanda e Candomblé. Também foram incorporados à capoeira e, durante a apresentação dessa arte marcial, os integrantes que representam a tribo rival formam uma roda para cercá-lo.

Assim fizemos. Perguntei quem gostaria de ser o guerreiro defensor da tribo e algumas crianças se posicionaram no centro da Roda, enquanto as outras, ficaram junto a mim e Jorge. Nós as cercávamos rodando e batendo palma no ritmo da música. A brincadeira muito se assemelhou a outra que estávamos costumados a fazer e era de grande interesse do grupo – Jacundá –, que será detalhada mais à frente. No fim, a Roda já estava desfeita e todos correndo e dançando pela sala.

Pedi que sentássemos novamente em Roda. Alguns vieram, outros preferiram ficar dançando na parte do solário.

– Carol, faltou as coisinhas de bater! – afirmou Eduardo, referindo-se às grimas, que tinha visto nas fotos do nosso caderno de pesquisa.

– Faltaram as grimas pra dançar o Maculelê, né? O que a gente pode usar? – eu disse.

– Coisas pra bater! – posicionou-se Lara.

– Tudo bem, vou pensar em alguma coisa pra gente usar. Mas as grimas têm que ser pra brincar de luta, não pra bater de verdade, ok? – afirmei.

– Ok! Vamos pro parque agora? – disse Eduardo, dirigindo-se mais ao grupo de crianças do que a mim.

Naquela tarde, comprei alguns cabos de vassoura, levei até o marceneiro vizinho da creche e pedi que ele cortasse os bastões. Ao finalizar, disse qual seria sua finalidade, e ele se recusou a cobrar. Agradei. Na manhã seguinte, mostrei a surpresa para as joaninhas. Pintamos os bastões com guache e colocamos para secar, para usar no dia seguinte. No parque, mostrei a eles onde era a marcenaria. Alguns gritavam: “Obrigado!”, mas o barulho das máquinas impediu que o marceneiro nos ouvisse.

– A gente pode ir um dia lá? – alguém falou.

Foi então que tive uma ideia. Juntei algumas crianças que estavam próximas em uma pequena Roda, que foi aumentando conforme outras chegavam para ouvir a conversa. Sugeri que levássemos alguma coisa da nossa horta, em forma de agradecimento.

– Tá, eu vou lá pegar a chave com a Jaque! Vem, Clara! – disse Lara.

Lara saiu da Roda correndo para buscar a chave com Jaqueline, que cuidava da abertura do portão, entre outros serviços. Gritei a tempo que elas me ouvissem:

– Calma! A gente tem que ver com a Sheila se pode...

Sheila era a assistente pedagógica, representante da equipe gestora daquele dia na creche. Após conversarem com ela, e explicarem o motivo da saída da creche com falas como “É bem pertinho, a gente já volta”; “É ali do outro lado da rua, não precisa ir de carro, dá pra ir todo mundo”; “Ele ajudou a gente, agora precisamos dar um presente nosso”. Estavam fazendo o que Corsaro (2011) chama de ajustes secundários³⁰, ou seja, tentando ajustar uma regra estabelecida de não poder sair da creche sem o responsável da família ou do transporte escolar, negociando com Sheila suas razões para alterá-la momentaneamente. A visita foi autorizada. Duas crianças me disseram que iriam até a sala buscar Cauã, nosso mascote, para que ele pudesse nos acompanhar no passeio.

Colhemos alfaces e folhas de melissa na nossa horta, uma forma também de valorizar a propriedade coletiva em dissonância à propriedade privada. Com ajuda de alguns funcionários, demos alguns passos até a pracinha da creche, que ficava em frente à marcenaria. Fui até lá para chamá-lo. A felicidade foi geral, as crianças o cercaram e lhe entregaram os presentes enquanto lhe agradeciam pelas grimas. Ele se apresentou como Custódio, e disse que não podiam rir do seu nome; sem sucesso, as crianças riam enquanto analisavam cada parte de seu uniforme. Ele tirou o abafador de ruídos que carregava na cabeça e deixou que elas o manipulassem. Depois daquele dia, assim que chegávamos ao parque, algumas crianças corriam para o alambrado para chamá-lo. Diziam “oi” e voltavam às suas brincadeiras. O trabalho a partir das epistemologias do Sul, afinal, é isso: “[...] assumem uma identidade diatópica: um pé na macroescala e um pé na microescala; um pé no mundo e um pé na vizinhança; um pé no futuro e outro no aqui e agora” (SANTOS, 2019, p. 353).

Com isso, tentou-se desenvolver o princípio da reciprocidade com a comunidade, e também encorajar as crianças a observarem outras formas de se relacionar com as pessoas e produções. Ao trocarem algo cultivado por elas por um material confeccionado por Custódio,

³⁰ O conceito “ajustes secundários” é primeiramente usado por Goffman. Refere-se aos esforços e meios que indivíduos usam dentro de uma instituição para obter fins não autorizados.

elas vão entendendo que há outras formas de consumo contra-hegemônicas, que não são ofertadas nos shoppings. É a troca de diferentes formas de conhecimento. Dentro do campo da sociologia das emergências, que expande as relações de experiências possíveis no mundo, Santos (2010, p. 121) aborda as “Experiências de desenvolvimento, trabalho e produção”, como

Diálogos e conflitos possíveis entre formas e modos de produção diferentes. Nas margens ou nos subterrâneos das formas e modos dominantes – o modo de produção capitalista e o modo de desenvolvimento como crescimento infinito – existem, como disponíveis ou como possíveis, formas e modos de economia solidária, do desenvolvimento alternativo às alternativas do desenvolvimento.

Chegada quarta-feira, nossas grimas estavam secas e coloridas. Após assistirmos ao vídeo projetado na parede *Maculelê - Espetáculo Ayeye (Nova Era)*, do grupo “Um quê de negritude”, pedi que fizessem pequenas Rodas para brincar de luta. Algumas crianças seguiram a orientação, outras preferiram utilizar as grimas para empilhar ou bater uma na outra produzindo um som que acompanhava a melodia da música, modificando o enquadre proposto da brincadeira a seu modo. Não regulei a utilização, dirigindo como deveria ser o “uso correto” das grimas, pois é importante dar abertura para novas formas de construção da brincadeira, onde as crianças pudessem interpretar e articular com o itan do Maculelê ao seu modo. É a importância da criação do brinquedo *pela* criança e não como costumeiramente é elaborado, *para* a criança.

Os adultos tendem a ver as atividades infantis de uma “perspectiva utilitária”, que se concentra na aprendizagem e no desenvolvimento social e cognitivo (Strandell, 1994). Crianças pequenas não percebem o mundo com essa visão. “Para elas”, observa Stranderll, “o curso dos acontecimentos dos quais fazem parte tem um impacto imediato sobre sua existência como crianças **neste espaço e neste momento**” (1994, p. 8). (CORSARO, 2011, p. 160, grifo nosso).

As grimas foram importantes elementos da cultura material (CORSARO, 2011) das brincadeiras desenvolvidas entre os pares. Corroborando a implementação de diversas brincadeiras das crianças desde então, ativando diferentes enquadres da rotina lúdica estabelecida pelo grupo, as grimas foram incorporadas nas brincadeiras de casinha, em que eram mamadeiras, ou guidões de moto, armas, varinhas de condão, tijolos para prédios, microfones, entre outros.

Figura 73 – Comemorando o passeio fora da creche

Fonte: registro de campo.

Figura 74 – Entregando o presente para Custódio

Fonte: registro de campo.

Figura 75 – Pintando as grimas

Fonte: registro de campo.

Figura 76 – Pintando as grimas

Fonte: registro de campo.

Figura 77 – Ouvindo música *Boa noite* e produzindo sons com as grimas

Fonte: registro de campo.

Figura 78 – Brincando com as grimas

Fonte: registro de campo.

Figura 79 – Brincando com as grimas em roda

Fonte: registro de campo.

Figura 80 – Brincando com as grimas

Fonte: registro de campo.

Figura 81 – Brincando de maculelê em dança circular

Fonte: registro de campo.

Figura 82 – Brincando de capoeira

Fonte: registro de campo.

Figura 83 – Brincando de capoeira

Fonte: registro de campo.

4.7 Açaí

Na Roda inaugural do dia, pedi que algumas crianças me ajudassem a disponibilizar fotos de curumins com pinturas corporais no chão, ao centro da Roda. Após a observação, conversamos sobre a pintura corporal ser uma das mais apreciadas formas de arte dos indígenas. Acharam graça quando falei que se pintavam para se diferenciar de animais, e ficaram atentos quando souberam que a pintura também era usada para representar heróis míticos. Segundo Iavelberg (2013, p. 99), “[...] uma infinidade de propostas pode ser pensada para que o corpo da criança se manifeste como instrumento da criação [...] essas ações podem ser alimentadas por imagens de artistas que trabalham o corpo como instrumento de sua arte”. Após a apreciação das fotos, fomos à área externa para produzir nossa tinta corporal, com urucum, mostarda em pó, óleo e açafrão. Misturaram os pigmentos e com gravetos se ornamentaram com as tintas.

– Pra ser um guerreiro Maculelê, Cristhian! – exclamou Eduardo a seu amigo, sugerindo que começariam uma brincadeira de jogo de papéis no decorrer da experiência com as tintas.

– Eu preciso desse “assafrango” agora! – disse Rebeca, apontando para o açafrão e levando aos risos seus pares.

– Açafrão – eu disse rindo, para corrigir.

Rindo junto às outras crianças, Rebeca insistiu mais uma vez com a palavra “assafrango”, que logo caiu nas graças de todos, passando a ser a nova referência da pigmentação. Eu insisto mais uma vez na palavra correta antes de entender que ela já sabia a pronúncia, mas agora estaria brincando com sua nova construção semântica junto a seus pares. Corsaro (2009, p. 41) analisa situações correlatas a essa como “ampliação de contexto”, o reconhecimento, pela criança, do “poder transformador” da brincadeira dentro do jogo de papéis.

Partiu das crianças a ideia de pintarem uns aos outros. A princípio, sugeri que cada um pintasse a superfície de seu próprio corpo, mas o corpo do outro parecia ser uma superfície mais atrativa.

O corpo humano é a base física mais freqüente das atividades artísticas dos índios. Eles se ocupam incansavelmente de ressaltar sua beleza, de afirmar seu gozo de viver e, no mesmo passo, de revesti-lo dos atributos que o diferenciam dos animais, bem como de toda a subgente de outras tribos que, a seu juízo, são incapazes de assumir uma forma verdadeiramente humana. Tão humana, aliás, porque divina, uma vez que cada tribo se esforça para apresentar-se com a imagem de seus heróis míticos, pintando-se como eles se pintavam e adornando-se com os enfeites que eles lhes deram para, assim, se embelezarem e se distinguirem. (RIBEIRO, 1986, p. 46).

Concluídas as pinturas, as crianças se exibiram pela creche com seus corpos vermelhos e amarelados. Fomos advertidos por uma das funcionárias:

– É bom vocês tirem logo isso do corpo, hoje *tá* Sol, e o óleo pode queimar!

Corremos para o banheiro para nos lavar e não virarmos verdadeiros “assafrangos” conforme brincamos com o neologismo criado por Rebeca.

Evidenciando a possibilidade de desenho e criação em diferentes superfícies, as crianças vão aprendendo a explorar suas potencialidades artísticas, ampliando sua visão sobre arte, materiais e suportes para elaboração de suas obras, nutridas de diferentes imagens de diversas culturas. Pois

A seleção pela criança dos materiais se dá por identificação e experiência na ação, no uso de reflexão. É preciso que a escola propicie oportunidades de aprendizagem, para fazer e conhecer arte, de forma que as escolhas dos alunos partam de experiências vivenciadas em atos de criação. (IAVELBERG, 2013, p. 70).

Semanas depois, Rafael escolheu a lenda do Açaí para compor a apresentação da pesquisa realizada e descrita no caderno Poranduba das Joaninhas. Convidamos também uma amiga e professora da Rede Municipal de Santo André (SP). Conhecendo seu apreço e interesse pelas culturas indígenas, ela seria uma colaboradora para uma conversa com o grupo a respeito da lenda do Açaí e de alguns hábitos, costumes e artes indígenas. Sentamos em Roda um dia antes e conversamos sobre a visita. Logo surgiu a sugestão de presentear-la com alguma coisa de nossa horta também. Disseram que podíamos dar alfaces e folhas de hortelã para que ela pudesse fazer chá. No dia da recepção, assim que o café da manhã acabou, fui lembrada pela nona ou décima vez que precisávamos colher hortelãs fresquinhas na horta.

Assim que Emillyn chegou, algumas crianças a cercaram curiosas, outras com desconfiança, observando os vários objetos em sua mão. Cauã, nosso mascote, foi apresentado por Rebeca antes mesmo de seu nome. Passada a euforia do primeiro contato, ela pediu que eles sentassem em Roda e, sabendo da minha pesquisa, perguntou:

– Vocês fazem bastante Roda aqui?

– Não. – respondeu Eduardo.

– A gente faz um pouquinho. – disse Arthur.

– Só um pouquinho? – perguntei.

Não me deram atenção, estavam preocupados em saber o que ela trazia em seu baú.

Emillyn preparou uma bela contação de histórias com tecidos e objetos para narrar a lenda do Açaí. Uma indígena, Iaçã, tem sua filha bebê morta pelo cacique da aldeia, seu próprio pai, por conta da escassez de alimentos que os assolava.

– Era um filho! – diz Eduardo, corrigindo Emillyn no meio da apresentação.

– Não, era uma filha. – insiste Emillyn, com a concordância de Lara, Clara e Nycole.

Não obtendo o apoio de seus pares, Eduardo não retrucou.

Depois de Iaça chorar à beira de uma palmeira, onde sua filha (ou filho) havia sido enterrada, deus Tupã se compadece com o sofrimento da Aldeia e os presenteia com uma fruta, cujo nome é Iaça que, lido ao contrário, é Açaí.

O que Eduardo fez durante a narrativa pode ser considerado uma forma de obtenção de controle de um espaço que para ele já era familiar, a Roda. Corsaro (2011) considera a tomada de controle um tema importante da cultura de pares, momento em que as crianças tentam compartilhar o poder com as demais e assim desafiar a autoridade dos adultos.

Após a narrativa, a professora visitante projetou na parede algumas fotos. Com imagens de indígenas segurando celulares e objetos tecnológicos, ela conversou com o grupo sobre o estereótipo construído acerca deles, considerando que nem todas as etnias vivem em isolamento. Muitos estão inseridos na sociedade moderna, utilizam meios comunicativos, tecnológicos, vestimentas, entre outras características consideradas civilizacionais e, mesmo assim, preservam suas tradições; portanto, autodeclaram-se e devem ser considerados indígenas.

Corremos o risco de reproduzir estereótipos do senso comum, reduzindo os povos indígenas a habitantes de aldeias das florestas. Com isso, o constante avanço do atual governo do Brasil contra os direitos dos povos de inúmeras etnias indígenas ganha espaço, já que, dentre outras medidas destrutivas, a Funai foi direcionada ao controle de Marcelo Augusto Xavier da Silva, que é próximo a ruralistas³¹, ou permitindo que aldeias isoladas recebam helicópteros com pessoas dispostas a evangelizá-las em pleno século XXI, sob a coordenação do ex-missionário evangélico Ricardo Lopes Dias³², nomeado para a coordenação dos povos isolados. Classificando as pessoas que saem das aldeias para viver nas cidades, ou que procuram acesso a meios ditos civilizados como “não índios”, eles perdem os direitos ao uso das terras demarcadas, já que, conforme dispõe a Constituição Federal, no

Art. 231 - São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

³¹ Fonte jornalística extraída do jornal *O Globo*: <https://oglobo.globo.com/brasil/governo-bolsonaro-coloca-delegado-contrario-grupos-de-indios-na-presidencia-da-funai-23819198>. Acesso em: 20 dez. 2020.

³² Fonte jornalística extraída do jornal *Repórter Brasil*: <https://reporterbrasil.org.br/2020/02/governo-adota-postura-colonial-nas-politicas-para-indigenas-dizem-ex-presidentes-da-funai/>. Acesso em: 20 dez. 2020.

§ 1º - São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

§ 2º - As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes. (BRASIL, 1988).

Em outras palavras, é vantajoso para o garimpo ilegal, ou agronegócio que alguns indígenas não sejam vistos como tal, abrindo espaço para que as terras indígenas demarcadas sejam direcionadas a outro fim. Construir o imaginário sobre o que é ser indígena percorre outras áreas além dos conceitos ajuizados pelo senso comum sobre o comportamento dos povos originários, ora atribuindo-lhes o papel de selvagens, preguiçosos, ora tirando-lhes o direito de ser índio por aderirem a práticas “civilizadas”, embora estas estejam relacionadas às modificações que esses povos tiveram em suas culturas, por influência não autorizada da colonização.

O modo como as culturas indígenas se relacionam com a arte mostra outra percepção de mundo, ajusta-se sobre a ótica em que o valor estético das coisas está além do seu valor material ou prático e utilitário. As coisas são feitas para serem belas e produzidas com encantamento. Há uma dedicação especial e um tempo aplicado para alcançar a produção de cada objeto, que é elaborado de forma singular, mas carrega a técnica de produção de gerações da aldeia.

Ao contrário do homem “civilizado” e atrelado a uma economia de mercado, que trabalha mais tempo para outros que para si próprio, não tendo folga para o lazer [...]. Mais horas ocupa um índio em satisfazer sua vontade de beleza, fazendo coisas belas, adornando seu corpo, cantando ou dançando, do que qualquer artista profissional nosso dedica a seu ofício, às vezes tão arduamente especializado que deixa de ser gozoso. (RIBEIRO, 1986, p. 30).

Essa ótica foge da nossa concepção enquanto sociedade moderna ocidental, tal qual incide sobre culturas infantis que, mesmo atravessadas pelo adultocentrismo, buscam estratégias para driblar o preenchimento de tempo por atividades mecanizadas, transformando-as em experiências inovadoras partilhadas com seus pares. Lembro-me, por exemplo, de uma situação presenciada anos atrás. Uma professora pedia que crianças colassem bolinhas de papel crepom sobre as letras de seus nomes. Na menor distração da docente, as crianças começavam a brincar com as cores do papel que se misturavam com a cola, ou brincar de arremessar as bolinhas umas nas outras.

Emillyn também apresentou imagens das pinturas corporais, as quais ela relacionava à etnia a que cada uma pertencia, contando-lhes sobre seus respectivos hábitos, festas, cultivo de

alimentos, produção para subsistência e modos de relação social (gênero, idade). Apresentou a pintura como uma das principais artes que cerceavam a vida na aldeia. Para Ribeiro (1986), é possível encontrar no cotidiano da vida indígena várias expressões de criatividade artística, já que a arte está dissolvida em sua vida. “Quer dizer, criações voltadas para a perfeição formal, cuja factura, desempenho ou simples apreciação lhes dá gozo, orgulho e alegria. Muito mais do que na nossa vida, estão presentes na vida indígena estas formas de fruição artística.” (RIBEIRO, 1986, p. 29).

Adorno (2002) evidenciou a padronização à qual somos submetidos e por vezes nomeamos de arte. Seu estudo sobre a indústria cultural e a cultura de massas evidenciou a estética simplista dos tempos modernos, em que a arte está a serviço do entretenimento do trabalhador. É a arte vista como produto, e não obra, em uma sociedade capitalista que lança um novo elemento artístico (música, ícone, filme, etc.) e o esgota até a exaustão do consumidor, para relançar outro produto que cumpra o mesmo papel. A arte é dirigida para um status de serviço no modelo capitalista, reposicionando também quem a consome como depositário do produto artístico, ambos substituíveis. “A indústria cultural perfidamente realizou o homem como ser genérico. Cada um é apenas aquilo que qualquer outro pode substituir: coisa fungível, um exemplar.” (ADORNO, 2002, p. 26). Diferente da visão indígena sobre a arte, que é feita com a estima de seu autor e tem as marcas dos indivíduos que as produzem.

Para a arte-educadora Ana Mae Barbosa (2005), é fundamental que outros temas sobre o que é legitimado como arte sejam trazidos para dentro do currículo. Uma educação que proponha o trabalho com o interculturalismo de forma crítica deve “[...] familiarizar os alunos com realizações de culturas não dominantes, de maneira a colocá-lo em contato com outros mundos, e levando-o a abrir-se para a riqueza cultural da humanidade” (RICHTER, 2005, p. 101). Nesse mesmo sentido da interculturalidade, Walsh (2019, p. 17) indica que seu objetivo não é a hibridização de diversas formas de conhecimento, nem uma evidenciação do melhor de dois mundos possíveis. “Pelo contrário, representa a construção de um novo espaço epistemológico que incorpora e negocia os conhecimentos indígenas e ocidentais”. Ribeiro (1986) salienta a outra forma que os indígenas têm de se relacionar com a Arte.

Qualquer arco comum de caça ou qualquer peneira reles de colher mandioca são muito mais belos e perfeitos do que seria necessário para cumprir suas funções de uso. Essa perfeição, buscada e alcançada com muito esforço e muito esmero, só se explica porque sua função efetiva é serem belas. (RIBEIRO, 1986, p. 31).

O projeto Poranduba das Joanelhas não pretendia esgotar ou se debruçar mais amplamente sobre diferentes aspectos relacionados a cerca de 300 etnias existentes no Brasil, mas sim despertar o interesse pelas múltiplas culturas indígenas, distintas do estabelecido pelo cânone europeu, estadunidense, definidores do padrão de arte. Precisam adentrar a educação desde a creche, pois, “[...] é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos” (QUIJANO, 2005, p. 274). A pedagogia decolonial, estando vinculada ao campo da arte-educação, deve salientar outras manifestações artísticas que constituem o Brasil, abrindo espaço nas escolas com o mesmo valor e representatividade face às artes tidas como cultas.

Ao finalizar a apresentação, nossa convidada surpreendeu novamente o grupo, quando puxou a manga de sua blusa e mostrou seu braço coberto por um grafismo indígena feito de jenipapo, dizendo ter sido feito por uma mulher indígena em uma feira cultural da qual participou dias antes. As crianças tocavam o desenho contornando suas linhas.

O momento mais esperado pelo grupo das joanelhas chegou quando Emillyn abriu o baú e de lá retirou misteriosamente vários objetos ligados à tradição indígena. Marcadores de ritmo, como chocalhos e apitos, adereços ornamentais, como brincos de pena e colares, instrumentos de caça, arco e flecha e deixou que as crianças manipulassem os objetos que passavam pela Roda.

A apresentação foi importante para a articulação entre fazer e conhecer arte. A livre expressão não basta, é preciso observar, conhecer, ter contato. A criança, sendo um ser social, inserida em uma determinada sociedade, precisa estar nutrida de diferentes representações artísticas, numa constante apreciação e contextualização. Segundo Corsaro (2011, p. 130), “As crianças pequenas não experimentam individualmente as informações do mundo adulto; em vez disso elas participam de rotinas culturais nas quais a informação é primeira mediada por adultos”.

Ao final, dançamos o Toré³³ e as crianças experimentaram açaí, despedindo-se de Emillyn com nosso presente orgânico.

– É pra você fazer um chá! – exclamavam, enquanto se despediam.

Tentei organizar uma Roda depois de sua saída, mas as crianças preferiram brincar com outras coisas. Consegui juntar 10 ou 12 crianças que logo se retiraram. A Roda reflexiva ficou

³³ Ritual circular indígena que envolve performance corporal e música.

para o dia seguinte. Foram mais sensatos que eu. É preciso se distanciar um pouco do evento para poder admirá-lo e construir o diálogo dentro da práxis.

Na Roda do dia posterior, a visita foi assunto marcante. Perguntavam se minha amiga Iaça não viria naquele dia também, trocando seu nome pela lenda que estudamos. Perguntei se Rafael gostaria de contar a lenda novamente. Ele pegou o caderno Poranduba e fingia ler sua pesquisa, o que chamou atenção foi o fato de ele apresentar o bebê como sendo do sexo masculino, assim como ponderou Eduardo no dia anterior (e como estava descrito em sua pesquisa), levantando a discórdia de algumas meninas.

Ainda naquela semana, no comecinho da manhã, organizava alguns livros e materiais enquanto as crianças iam chegando e brincando na sala. Arthur se aproximou de mim e perguntou o nome do livro que eu segurava nas mãos.

– *Entre na Roda* – respondi distraída, referindo-me ao livro *Entre na Roda! A formação humana nas escolas e nas organizações*, de Cecília Warschauer.

– Não, prô! O livro!

– *Entre na Roda*. – insisti mais uma vez pensando que ele não havia escutado.

– Mas não dá, os amigos ainda não chegaram. Como faz uma roda sozinho? – Respondeu ele com indignação.

Naquele momento, creio que concordamos com Ostetto (2009, p. 180), “A hora da roda era para mim um momento especial da prática pedagógica em que o grupo ganhava visibilidade. Era um ritual de encontro, troca, afirmação de pertencimento e identidade de um grupo – crianças e professora”.

Esperamos nosso grupo chegar para assim poder, de fato, entrar na Roda.

Figura 84 – Apreciação de foto de pintura corporal indígena

Fonte: registro de campo.

Figura 85 – Apreciação de foto de pintura corporal indígena

Fonte: registro de campo.

Figura 86 – Apreciação de fotos de pintura corporal indígena

Fonte: registro de campo.

Figura 87 – Pintura corporal com tinta de pigmentação natural

Fonte: registro de campo.

Figura 88 – Preparação de tinta com pigmentação natural

Fonte: registro de campo.

Figura 89 – Pintura corporal com gravetos e pigmentação natural

Fonte: registro de campo.

Figura 90 – Baú com artefatos indígenas e nosso mascote Cauã

Fonte: registro de campo.

Figura 91 – Apresentação de artefatos indígenas

Fonte: registro de campo.

Figura 92 – Crianças observam adereços indígenas

Fonte: registro de campo.

Figura 93 – Alice utilizando um apito indígena

Fonte: registro de campo.

Figura 94 – Grupo dançando Toré

Fonte: registro de campo.

Figura 95 – Roda de apresentação e manuseio de artefatos indígenas

Fonte: registro de campo.

Figura 96 – Crianças observam pintura corporal feita de jenipapo

Fonte: registro de campo.

Figura 97 – Entrega do presente da horta da creche

Fonte: registro de campo.

4.8 Negrinho do pastoreio

Maysa trouxe a lenda do Negrinho do pastoreio. É uma lenda triste, composta por narrativas de torturas sofridas pelo pequeno menino escravizado. Ela contou brevemente em Roda o que sua mãe havia pesquisado junto a ela no caderno, enfatizando a parte que ele cuidava das ovelhas. Sua mãe havia suprimido parte da lenda por considerar muito cruel. Após sua fala, assistimos ao vídeo *Negrinho do pastoreio*, da turma do folclore³⁴, e voltamos para a Roda para conversarmos sobre a lenda. contei a eles a parte que fora eclipsada, de uma maneira branda, mas coesa. Algumas crianças se sensibilizaram com os castigos afligidos ao menino e comentavam sobre “não poder bater nos amigos”. Aproveitei que o grupo estava interessado na questão do castigo (na lenda, o fazendeiro pune o menino que perde um de seus animais, amarrando-o em um formigueiro e o chicoteando, acarretando em sua morte) e sabendo que o grupo era inteirado sobre atualidades e costumavam trazer fatos vistos em telejornais, perguntei se alguém havia visto a notícia do menino que foi chicoteado por um segurança no supermercado Ricoy, contando-lhes superficialmente a história sobre o caso. A notícia havia

³⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ptSe-P2olUU>. Acesso em: 20 dez. 2020.

virado manchete nacional na semana anterior³⁵. Algumas crianças diziam ter visto e repetiam as minhas falas acrescentando elementos à narrativa como se tivessem presenciado o fato.

Uma das meninas que pouco se manifestava oralmente na Roda fez menção de falar. Pedi que os outros silenciassem. Ela gaguejou algumas palavras com o som incompreensível para mim, Jorge e para as crianças que estavam próximas a ela. Então fiz perguntas para que pudessemos entender o que ela queria dizer. Era comum esse procedimento com as crianças que se sentiam inibidas na Roda. Ao invés de “fingir ouvir” e passar para a próxima fala, consideramos que se a criança pede a palavra é porque tem algo importante a acrescentar. Perguntas como “você viu esse menino?”, “no jornal?”, “Você quer falar sobre a lenda?”, “Quer falar sobre outra coisa?”, ela respondia negativamente com a cabeça. Até que exclamou: “Fazer xixi!”. Jorge a levou ao banheiro. Ao que parece, ela havia tentado se esquivar de seu pronunciamento. Notando que não havia sido compreendida a princípio, acabou desistindo de falar, achando como alternativa o pedido para ir ao banheiro. É importante destacar que, mesmo neste caso, em que a criança desistiu de registrar sua fala, ela pode se sentir ouvida e acolhida pelo grupo, que esperou até que ela tomasse outra atitude, seja pra tentar se comunicar ou desistir de falar, como aconteceu. A Roda se constitui, então, como esse espaço de construção, espera, paciência com o outro, tentativas, persistências e desistências, mas o importante é que todos tenham seu espaço respeitado.

Os limites do nosso conhecimento não são definidos pelos limites da nossa linguagem. No ocidente temos uma longa tradição filosófica que promove a visão de que saber algo requer uma formulação daquilo que sabemos em palavras; precisamos de ter garantias para as nossas afirmações. **Mas será mesmo verdade que o que o que não podemos afirmar, não podemos conhecer?** De acordo com Michel Polanyi não. Ele fala de conhecimento tácito e diz que “**nós sabemos mais do que podemos dizer**”. (EISNER, 2008, p. 11, grifo nosso).

Voltamos à analogia entre o adolescente do mercado e o menino da lenda. As crianças começavam a fantasiar, imaginando situações em que eram os heróis.

– Eu vi o menino chorando, aí eu fui lá e pá! *Dei um chicote* no fazendeiro. – comentou Matheus.

Conversamos sobre o fato. Tecendo comentários de como a cor da pele influencia o tipo de tratamento que as pessoas recebem na sociedade. Recorri ao caso da Dona Maria, em que uma das crianças a havia considerado má, refletindo depois que era errado esse tipo de

³⁵ Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/09/06/politica/1567790466_070782.html; <https://agora.folha.uol.com.br/sao-paulo/2019/09/adolescente-e-chicoteado-por-seguranças-de-mercado-em-sp.shtml>. Acesso em: 20 dez. 2020.

julgamento. Parabenizei a criança pela atitude do pedido de desculpas. Ressaltamos que embora roubar fosse errado, nada justificaria a punição com chicotes, um castigo comum na nefasta época da escravidão do Brasil. A conversa não durou tanto quanto eu gostaria. O intuito era conduzir o debate para a linha de um Brasil que, mesmo pautando o mito da democracia racial em seu discurso, ainda afere práticas racistas e escravocratas nas suas relações de poder. A conversa tomou outro rumo, mas, acerca da democracia racial, vale destacar que

Devemos compreender “democracia racial” como significando a metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro: não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado qual o apartheid da África do Sul, mas eficazmente institucionalizado nos níveis oficiais de governo assim como difuso no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país. (NASCIMENTO, 1978, p. 93).

Logo entraram em outros temas, o que respeitei (embora que com resignação).

Naquele mesmo dia, o planejamento abarcava uma atividade/experiência com colagem. Havia separado alguns papéis para que as crianças fizessem suas produções em papel pardo compartilhado. Entretanto, no parque, começaram a brincar com as folhas secas caídas no chão e colecionar pedrinhas e gravetos nos baldinhos. Consideramos prudente direcionar a proposta para esses materiais.

Ao voltar para a sala, Jorge estendeu o papel pardo no chão e disponibilizamos várias colas. Havia combinado com o grupo que faríamos uma arte com as pedrinhas e gravetos encontrados no parque e quintal. Começaram suas obras e, como era de costume, comecei a produzir junto a elas, em um canto separado do papel para não interferir diretamente em suas produções. Tive que me ausentar por alguns instantes da atividade para atender a um chamado da gestão. Quando voltei, vi que Lara usava uma quantidade exagerada (ao meu ver) de cola em sua produção. Sem pensar duas vezes e agindo contra o objetivo da própria atividade, que era a de criação e fruição artística e não de treinamento para usar cola, eu a adverti:

– Lara, você não precisa usar tanta cola. Aperte o tubo só um pouquinho! Lembra que a prô ensinou como usa?

Ela me olhou como se quisesse dizer algo, mas não disse; apenas saiu para o quintal para recolher mais gravetos. Ao retornar, continuou a espremer o tubo de cola com muita força, fazendo com que a tampinha se soltasse e a cola jorrasse sobre o papel. Certa da minha razão adulta, confirmei minha orientação anterior:

– Tá vendo só, não disse pra apertar só um pouquinho? Agora estragou o que você tinha feito!

Como um baque, recebi a seguinte resposta:

– Não, prô. Isso são barquinhos! É que você saiu, mas a gente tá brincando de barco agora.

Figura 98 – Lara brincando com seus barquinhos

Fonte: registro de campo

Logo percebi que a cola não era de fato cola naquele momento, mas sim o mar, lago, riacho, talvez. Tive receio de perguntar e me intrometer mais em uma brincadeira/criação da qual eu havia perdido a construção. De fato, Lara havia condicionado sua experiência a uma nova contextualização. Nos termos de Corsaro (1992), não reparei nos seus comportamentos não-verbais, que indicavam a nova natureza dos eventos. Voltei para o meu canto de papel pardo para observar o grupo antes de intervir sem conhecimento dos novos enquadres configurados. Parece que, naquele dia, professora e grupo estavam em descompasso.

Iavelberg (2013) considera a ação de escolha livre do aluno e as tarefas enunciadas pelo professor nas experiências artísticas como uma ação variante e pendular, o que nomeia de pêndulo didático. É importante que o aluno tenha a liberdade para criar, apoiado em vários suportes e materiais acessíveis. O tema do barco era recorrente nas lendas e presente em várias reproduções interpretativas das brincadeiras de pares das crianças. Considerar que elas só poderiam fazer essa representação por meio de desenhos ou brincadeiras é um equívoco, pois

A alternância entre proposições para o aluno aprender sobre arte e passar a desenvolver o seu percurso de criação pode ocorrer de diversas maneiras na sala de aula. É importante que o aluno reconheça em sua rotina na classe o que poderíamos chamar de contrato didático, ou seja, o conjunto de combinados

do dia a dia escolar, que ele por vezes realiza propostas pelo professor e, em outras situações, faz a tarefa apoiada em escolhas pessoais. (IAVELBERG, 2013, p. 112).

Portanto, conforme Ostetto (2008), há certos momentos que nós, professores, precisamos desabituar o olhar em uma atividade dinâmica e de constante reflexão, tendo em vista que temos olhos embaçados pelo hábito, pela colonização da infância. Precisamos de um olhar sensível para tomar as crianças como ponto de partida das propostas, ir além das certezas pedagógicas para conseguir enxergar as suas criações e construções. A imaginação das crianças vai além do perceptível pelo adulto; não podá-las e sim alimentá-las com materiais e valorização é a contribuição necessária que a professora da infância deve colocar em prática. No seu poema *Para Sara, Raquel, Lia e para todas as crianças*, Carlos Drummond de Andrade (2021) nos provoca a pensar em uma escola que

[...] ensinasse primeiro pela
observação, pela descoberta,
pela experimentação.

E que dessas coisas lhes ensinasse
não só o conhecer, como também
a aceitar, a amar e preservar.

Eu queria uma escola que lhes
ensinasse tudo sobre a nossa história
e a nossa terra de uma maneira
viva e atraente.[...]

5 BRINCADEIRAS

Conforme discorrido na dissertação, as brincadeiras compuseram todas as vivências do grupo das joaninhas, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) como um dos eixos estruturantes da Educação Infantil, juntamente com as interações. Destacaremos algumas delas, visando à ruptura com o currículo hegemônico, que privilegia algumas brincadeiras em detrimento de outras na creche. Repertoriados pela obra de Bonetto e Neira (2018), Santos e Neira (2019), Bonetto (2017), Cunha (2016), encontramos diferentes brincadeiras africanas e indígenas que merecem destaque dentro do projeto Poranduba das Joaninhas. Elas foram desenvolvidas diversas vezes no decorrer do ano e incorporadas nas brincadeiras não dirigidas das crianças em suas culturas de pares.

No dia 24 de setembro, a Roda trouxe muitas surpresas. Clara logo que chegou mostrou que a lenda escolhida por ela e sua família foi Vitória Régia. Comecei a pensar em alguns materiais para ambientar sua apresentação e construir um enquadre alinhado à lenda. Colocamos nossa longa lycra azul no meio da Roda com alguns papéis celofanes azuis por cima. Sobre eles, disponibilizamos algumas almofadinhas em forma de flor (elas ficavam no cantinho da leitura da creche, e eram perfeitas para simbolizar a planta). Após o café da manhã, Clara começou contando quem havia ajudado em sua pesquisa. Ela demonstrava ter bastante domínio da história. Contou parte da lenda e quando se esquecia de alguma parte se dirigia a mim para que completasse. As demais crianças ficaram bem atentas e não desgrudavam o olhar da instalação montada no meio da Roda. É notório que, quando a lenda é ilustrada por outros objetos e artefatos, as crianças ficam bastante curiosas. Ao término, bateram palmas. Apagamos as luzes para simbolizar a noite e usei a lanterna do celular para simbolizar a lua (elemento marcante da lenda). Alguém lembrou do Pirarucu (lenda que antecederia a Vitória Régia) ainda desenhado na lousa. Rafael perguntou se o rio da Vitória Régia era o mesmo que o do Guerreiro (Pirarucu). Eduardo se prontificou a responder que sim. Ao lembrar do peixe, Matheus pediu para brincarmos do Jacundá.

Disse às crianças que tinha outra música de peixe que ainda não tínhamos brincado, *Sai Piaba*. Meu intuito era aproveitar os vários disparadores que as crianças traziam, especialmente o rio já ilustrado no meio da Roda. Colocamos a música e, em círculo, dançamos conforme as sugestões da canção. Conversamos sobre a expressão “dá uma umbigada no outro” que provém das origens do Jongo (é como uma saudação com a essência do outro) e Patrimônio Cultural do Brasil desde 2005. Eles acharam muito divertido e saíram dando umbigadas uns nos outros. No decorrer daquela semana, desenvolvemos outras propostas com a temática Jongo, que, além de

uma dança, é (e foi para os pretos antepassados) uma forma de comunicação entre o grupo, visto que seus pontos³⁶ são compostos por linguagens cifradas. Apreciamos e tocamos um tambor (emprestado por uma amiga). Vimos vídeos da dança, conversamos sobre a origem do Jongo e dançamos no parque junto às funcionárias do quadro de apoio da creche, que sempre se juntavam a nós para dançar.

Figura 99 – Roda lenda Vitória Régia

Fonte: registro de campo

Figura 100 – Umbigada

Fonte: registro de campo

³⁶ “Os jongueiros procuram vencer um ao outro num desafio, através dos “pontos” do Jongo. A dificuldade reside no texto dos pontos, pois são todos enigmáticos e metafóricos. “Ponto é uma pergunta versificada, cantada, falada ou declamada que o adversário precisa adivinhar o que seja. Se adivinha ele “desata” ou “desamarra” o ponto. Os pontos encerram um sentido simbólico que dá às palavras uma semântica peculiar aos jongueiros, possibilitando o entendimento entre eles. As frases curtas retratam o contato com a natureza, o dia-a-dia do trabalho braçal nas fazendas, a revolta com a opressão sofrida e a saudade da África. Sempre no linguajar do homem rural.” Fonte: <http://www.filologia.org.br>. Acesso em: 5 dez. 2020.

Figura 101 – Umbigada

Fonte: registro de campo

Figura 102 – Grupo tocando tambor em roda

Fonte: registro de campo

Figura 103 – Crianças observando ilustração de roda de capoeira

Fonte: registro de campo

De acordo com Brougère (1997), a partir da socialização, as crianças se apropriam da cultura da sociedade, seja uma cultura compartilhada por toda a sociedade ou apenas parte dela, e sustentando a concepção de reprodução interpretativa (CORSARO, 2011). O pesquisador de brinquedos e brincadeiras afirma que as crianças negam, manipulam e transformam os regulamentos e sentidos do que está em jogo através dos discursos e objetos sendo ao mesmo tempo uma “[...] imersão em conteúdos preexistentes e apropriação ativa” (BROUGÈRE, 1997, p. 49).

Segundo Brougère (2002, p. 20), o brincar é o espaço da criação cultural por excelência das crianças: “Brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem”. Partindo dessa premissa, orientar atividades e brincadeiras para práticas culturais dentro de perspectivas não homogeneizadoras, com a inserção de brincadeiras até então abdicadas e desconhecidas pela cultura escolar, é um desafio, considerando que para isso será necessária a contestação das narrativas vigentes. Para responder ao desafio, organizamos, através das brincadeiras, a incorporação das culturas de pares e decoloniais.

De acordo com o autor supracitado, a cultura lúdica se constrói pela apropriação de elementos da cultura do meio ambiente (família, escola, sociedade geral), no qual as crianças estão inseridas, para aclimatá-las ao jogo. Sendo assim, a variedade do repertório cultural oferecido às crianças será fundamental para a construção de suas brincadeiras entre pares. “O *ludus* latino não é idêntico ao brincar francês. Cada cultura, em função de analogias que estabelece, vai construir uma esfera delimitada (de maneira mais vaga que precisa) aquilo que numa determinada cultura é designável como jogo.” (BROUGÈRE, 2002, p. 22).

A cultura lúdica é a resposta da criança

[...] ao conjunto das propostas culturais, das interações que lhe são mais ou menos impostas. Daí advém a riqueza, mas também a complexidade de uma cultura em que se encontram tanto as marcas das concepções adultas quanto a forma como a criança se adapta a elas. (BROUGÈRE, 2002, p. 29).

Para Kishimoto (1993), pesquisadora de jogos e brincadeiras, o folclore africano costumeiramente é cerceador por narrativas de bichos e lendas. A autora reflete sobre registros de imagens em que crianças negras, na época da escravidão, aparecem brincando nos engenhos de açúcar de faz-de-conta, com especial ênfase nas atividades cotidianas e patriarcais, refletindo uma sociedade em que a crueldade e o desdém pela vida eram marca do sistema de transporte, que era feito com muita brutalidade.

Tomando as brincadeiras como eixo central nas atividades das crianças, elas estruturaram os momentos das rotinas culturais e das demais Rodas. Mesmo quando nos referíamos a temas mais complexos e sérios, a ludicidade pôde fazer o elo entre o real e a fantasia, de modo a não subtrair todo o encantamento da infância com temas demasiadamente pesados para que as crianças pudessem se preocupar. Sarmento (2004), ao descrever a ludicidade como um dos quatro eixos estruturantes das culturas infantis, enfatiza que o brincar é inerente à infância e uma das coisas mais sérias que as crianças fazem, já que entre brincar e fazer coisas sérias não há a distinção que nós, adultos, estabelecemos. “O brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, a aprendizagem da sociabilidade” (SARMENTO, 2004, p. 16).

Conforme Neira, é comum que os currículos se articulem de modo a formar determinado tipo de pessoa, padronizando o que deve ser ensinado e aprendido dentro de preconcebido tipo de conhecimento elaborado pelos vencedores da história, aqueles que detêm o poder de manipular as narrativas e conhecimentos. As brincadeiras não fogem à regra. A história se repete por meio de brincadeiras por vezes racistas e que afirmam a superioridade de determinada raça, ou ainda que estabelecem a condição de competição para as crianças desde muito pequenas, marca fundamental para a preparação para a disputa capitalista. Segundo Kishimoto (2004), a malvadeza com os negros parecia ser um deleite para os meninos brasileiros na época da escravidão. Brincadeiras como batata-quente, chicotinho, chicotinho queimado, jogo do belisco eram típicos das violências empregadas aos escravizados no Brasil do engenho, observações ou castigos a que as crianças eram submetidas e reproduziam em suas brincadeiras.

Era no interior da casa grande e nos jogos de faz-de-conta que predominava a regra de o preto obedecer ao branco. Assim, nos jogos de faz-de-conta, entre meninas, de andar a cavalo ou carneiro esse princípio se estabeleceu. Entretanto, em situações livres, [...] as crianças passavam a ter outro critério: era a habilidade no jogo que determinava o poder. (KISHIMOTO, 2004, p. 47).

Visando à pedagogia que advogue pelo agir decolonial, problematizar a vigência e reprodução de algumas brincadeiras é primordial. Santos (2019) alerta para a necessidade da pedagogia das ausências, que procura denunciar o que há de falta no currículo e, em resposta a elas, a pedagogia das emergências que é propositiva e busca ressignificar o que é constantemente sufocado pela narrativa da colonialidade.

Para tanto, Santos e Neira (2019) propõem a tematização das brincadeiras de forma a questionar a sua reprodução. Obviamente, nosso intuito não era transformar as brincadeiras das crianças em reflexões críticas sobre esta ou aquela situação, tirando o caráter lúdico e prazeroso

do ato de brincar. Entendemos que “A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o ‘não-brincar’” (BRASIL, 1988, p. 27). Portanto, tematizar e introduzir outras brincadeiras na creche é nutrir estética e politicamente as crianças para as suas intersubjetividades. A intenção, portanto, é propor a valorização e desenvolvimento de outras brincadeiras com as quais costumeiramente não se tem familiaridade, pois foram invisibilizadas em prol de uma cultura homogeneizadora, mas que fazem parte da história do Brasil. Segundo Cascudo (1958, p. 53 *apud* KISHIMOTO, 1993, p. 29), “A mãe-preta jamais deixava de transmitir às crianças as histórias de sua terra, os contos, as lendas, os mitos, os deuses e animais encantados. Essa cultura oral evoluiu, aglutinou-se com outros elementos, mas permaneceu deixando o traço marcante do africano”.

Santos e Neira (2019) denunciam o currículo direcionado às aulas de educação física baseado no padrão euro-estadunidense, que repete ano a ano as práticas dos mesmos esportes.

Os educandos das camadas populares aprendem desde bem cedo que o saber que conta nas aulas de educação física é aquele proveniente da cultura dominante: os esportes hegemônicos, as brincadeiras europeias, as danças aceitas, o judô, o xadrez e, principalmente, as atividades corporais inventadas para ensinar conteúdos escolares. (SANTOS; NEIRA, 2019, p. 8).

Analogamente, considerando as propostas encontradas em muitas creches públicas, é corriqueiro encontrar Rodas que se repetem ano a ano com músicas como *A linda rosa juvenil* (que apresenta a menina como uma figura doce e indefesa, salva por um príncipe), ou *Correcotia*³⁷ (em que a moça aparece com aspecto frágil, dependendo de outros para ajudá-la a recolher o lenquinho), ou ainda aquelas com enfoque mais racista em suas entrelinhas como a *Barra manteiga*³⁸ cuja letra da cantiga é: “Barra manteiga, na fuça da nega. Minha mãe mandou bater nesse daqui. 1, 2, 3”. Nesse contexto, também vale evidenciar a suposta modificação da canção *Escravos de Jó*, por exemplo. Há indícios de que a brincadeira original tratava dos guerreiros Nagô (outra denominação da nação Yorubá)³⁹ e seria organizada para tramar a fuga das pessoas submetidas à escravidão das fazendas no seu desenrolar. Originalmente é dançada em pé, o que facilitaria a fuga. O colonizador, ao perceber o intuito do jogo, modificou-o,

³⁷ Conhecida também como *Lenço atrás*, as crianças sentam-se em roda e fecham os olhos. Um dos participantes circula em volta com um lenço na mão para deixar atrás de alguma das crianças sentada, esta deve correr atrás do que lhe entregou o lenço, que por sua vez deve sentar na roda, recomeçando a brincadeira.

³⁸ Nessa brincadeira, as crianças se alinham em duas fileiras com as mãos estendidas, depois que um elemento do grupo adversário canta a canção, deve bater fortemente na palma da mão do adversário, reproduzindo um castigo típico da escravidão brasileira.

³⁹ A canção popular que cerceia a brincadeira seria: Guerreiros e guerreiras de Nagô, jogavam caxangá, tira, bota, deixa ficar, guerreiros com guerreiras fazem zigue zigue zá. (BRAGA; ALVES, 2018).

colocando os negros sentados em roda e alterando o léxico da canção (trocando guerreiros por escravos).

No tocante à educação física não é difícil nos depararmos com propostas curriculares que, colonizadas pelas modalidades euro-estadunidenses (futebol, vôlei, basquete e handebol), reiteram a hegemonia de práticas corporais brancas, masculinas e cristãs. Seu viés performativo desconsidera outras possibilidades de significação pelos grupos culturais que com elas se deparam. Sob o jugo da perspectiva convencional, as aulas que pretendem ensiná-las – a todas as crianças e jovens – apenas edificam um quadro de “monoculturalização da mente” e de “violência epistêmica”. (SANTOS; NEIRA, 2019, p. 7).

Dentro do repertório escolhido dos autores supracitados, elegemos algumas brincadeiras de Roda que, por vezes, foram modificadas pelo grupo, reinventadas em suas culturas de pares e de grande adesão das crianças em momentos dirigidos.

A brincadeira terra-mar (explicada no item 7 abaixo), por exemplo, foi reinventada pelas crianças. O círculo desenhado no chão passou a representar o caldeirão da bruxa, e o lado de fora algo como a floresta do Curupira. As crianças provocavam, fugiam e quando apanhadas pela bruxa eram colocadas dentro do caldeirão, e poderiam ser resgatadas pelo Curupira. A brincadeira surgiu depois de um dia que brincamos de terra-mar e algumas meninas tiveram a inventividade de reconfigurar o jogo, utilizando o círculo traçado no chão em outro enquadre da brincadeira. Uma delas era a bruxa, as demais a provocavam e fugiam, quando capturadas, a bruxa as conduzia para dentro do caldeirão; as crianças pegas ora fugiam, ora esperavam ser resgatadas gritando pelo Curupira. Alguma criança de fora passava e gritava algo como: “Sou o Curupira!”. E puxava quem estava dentro do caldeirão. Esse exemplo mostra o caráter inovador das culturas de pares e traz um elemento mítico já estudado pelo grupo, o Curupira. As crianças, sabendo que o Curupira representava o protetor da floresta, colocaram-no em uma posição de salvação: o herói frente ao mal a que eram submetidas ao serem presas pela bruxa.

A recriação faz uma referência direta à temática do projeto Poranduba das Joaninhas, usando suas representações simbólicas. Esse tipo de reinterpretação que as crianças fizeram da brincadeira é o que Corsaro (2009) definiu como jogo de aproximação-evitação. Uma forma das crianças se sentirem poderosas, atribuírem poder ao agente ameaçador e lidarem com seus medos. Esse tipo de brincadeira apresenta quatro fases: identificação, aproximação, evitação e retorno à base segura. Dentro da contextualização da brincadeira, observam-se momentos de tensão, um espaço tido como o pique (porto de segurança), componente ameaçador, alívio e alegria por conseguir escapar da representação do mal.

As crianças gostam dos desafios que elas próprias criam, e o prazer está em poder modificar e criar novas regras e conduzir a brincadeira ao seu modo. Talvez aí se encontre a diferença entre um jogo proposto pelo adulto, com outra lógica, e a brincadeira gerada no próprio grupo de crianças, mesmo que elas, inicialmente, não tenham conhecimento e domínio de todas as etapas. As regras são criadas no decorrer da própria brincadeira. (REDIN, 2009, p. 120).

As brincadeiras⁴⁰ que pautaram o repertório decolonial com maior frequência e aceitação pelas crianças foram:

- a) **Amawole**⁴¹: da República Democrática do Congo. Amawole significa “O bem”. Em Roda, seguimos a gestualidade da música nos amparando na observação uns dos outros para não errar a batida de mãos; por vezes a modificamos batendo uma palma contra a palma do parceiro ao lado, no ritmo da canção;
- b) **Jacundá**: tradicional no Norte do país, a brincadeira que leva o nome do peixe, representa sua pesca. Consiste em formar uma Roda em torno de dois integrantes (a brincadeira tradicional é feita com um homem e uma mulher, mas no decorrer do ano variamos a quantidade e gênero dos participantes que ficavam ao meio). Os demais que estão em formação circular devem impedir que os “peixes” saiam da Roda;
- c) **Cirandas**: repertoriados por imagens e vídeos de Lia de Itamaracá (Itamaracá é uma cidade de Pernambuco que significa ilha da pedra que canta, em tupi guarani), a maior expoente das cirandas brasileiras, conhecemos a história das cirandas, originadas na ilha de Itamaracá. A dança tem suas raízes portuguesas e brasileiras, ganhou novas significações expressadas por mulheres à beira da praia, que esperavam seus maridos pescadores chegarem ao fim do dia. O grupo das joaninhas apresentou maior preferência pelas cantigas populares: Cirandeiro⁴²; Peixe vivo⁴³; Canoa virou⁴⁴; Sai, piaba⁴⁵;

⁴⁰ Parte das brincadeiras foram repertoriadas por Bonetto (2017) e Cunha (2016).

⁴¹ <http://www.paroquiasjc.com.br/site/wp-content/uploads/2019/10/A-M%C3%BAsica-no-Congo.pdf>; https://www.youtube.com/watch?v=Uw3pprp_btw. Acesso em: 20 dez. 2020.

⁴² <https://www.letras.mus.br/cantigas-populares/1692747/>. Acesso em: 20 dez. 2020.

⁴³ <https://www.letras.mus.br/cantigas-populares/984001/>. Acesso em: 20 dez. 2020.

⁴⁴ <https://www.letras.mus.br/cantigas-populares/989737/>. Acesso em: 20 dez. 2020.

⁴⁵ <https://www.letras.mus.br/cantigas-populares/1996210/>. Acesso em: 20 dez. 2020. Nesta canção, também aproveitamos o gancho para inserir o samba (a palavra samba vem de semba, palavra *que* significa *umbigada* em kimbundo. O umbigo tem significação muito forte na filosofia Ubutntu, representando raiz, a origem, a ancestralidade presente em nós) (Ver: <https://bndigital.bn.gov.br/exposicoes/ai-ai-ai-cem-anos-o-samba-faz/origens-do-samba-a-influencia-das-dancas-de-umbigada/>). Entretanto, “Não existe consenso entre estudiosos sobre a etimologia do termo “samba”. Uma corrente tradicionalista defende que o étimo seja oriundo das línguas bantas. Segundo Nei Lopes e Luiz Antônio Simas, precisamente dos verbos *semba* (em quimbundo, “rejeitar, separar” ou “agradar, encantar, galantear”), *samba* (em quicongo, um tipo de dança em que “um dançarino bate contra o peito de outro”) e *samba* (em côkwe, “brincar, cabriolar”). Já na América espanhola

- d) **Arrancando mandioca**⁴⁶: dos Woratchia dos Guaranis, a brincadeira consiste em um participante se agarrar a um tronco de árvore e os demais o puxam até que ele se solte. A apresentação da brincadeira foi relacionada ao livro *O Grande rabanete*, de Tatiana Belinky, muito apreciado pelas crianças;
- e) **Meu querido bebê**: brincadeira tradicional da Nigéria. Nós a adaptamos. Na brincadeira tradicional, uma pessoa sai do ambiente, e se deve desenhar o corpo de uma outra pessoa, para que quando a primeira regressse adivinhe de quem é o corpo desenhado no chão. Fizemos o mesmo procedimento, mas em Roda. As crianças dificilmente acertavam de quem se tratava o corpo, mas se torna importante observar que as demais costumavam dar dicas referentes ao gênero e cor da roupa que se referia à criança desenhada em giz no chão;
- f) **Pulando feijões**: é uma brincadeira que tem sua origem na Nigéria. Forma-se uma Roda, com um participante ao centro. Este deve pegar uma corda com algo amarrado em sua extremidade e girar, fazendo os outros participantes saltarem. A princípio pensamos que a brincadeira não daria certo. As crianças não conseguiam saltar a corda e a criança do centro não conseguia girar por toda a Roda. Após algumas tentativas e fracassos, resolvemos parar de brincar por um período, retomando a brincadeira no final do ano, em que o grupo já tinha maior domínio corporal e desenvolvemos o jogo de forma correta;
- g) **Terra-mar**: é uma brincadeira popular do Moçambique, que consiste em uma reta riscada no chão, onde de um lado é terra e do outro mar. Ao ouvirem a palavra “mar”, todos pulam para o lado do mar; quando ouvem “terra”, voltam para o lado da terra. No nosso grupo, adaptamos a brincadeira em Roda. O centro da Roda representava uma ilha, o lado de fora era o mar. Sendo assim, era comum substituímos a palavra terra por ilha durante as nossas brincadeiras. Ou, conforme relatado acima, a modificação seguia a inventividade das crianças;
- h) **Peteca**: é um brinquedo e instrumento indígena. Confeccionada com palha, pedras, tecido, penas. Ao longo do ano, tivemos duas oficinas de petecas que as crianças preferiram levar para casa a deixar na creche. Adaptamos a brincadeira, formando

do passado, os termos *samba* e *semba* designavam na região do rio da Prata o candombe, uma dança popular com atabaques, enquanto *zamba*, na Bolívia, era uma antiga dança das festas de coroação dos reis negros” (Wikipédia: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Samba>).

⁴⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9IUXC4753aE>. Acesso em: 20 dez. 2020.

pequenas Rodas de cinco ou seis participantes que se revezavam para não deixar a peteca cair no chão;

- i) **Pegue a cauda:** é uma brincadeira que tem origem na Nigéria. Não é uma brincadeira de Roda, mas teve destaque no grupo. Consiste em formar duas ou mais equipes e tentar “pegar o rabo” (feito por tecidos, papéis, folhas etc.) dos outros participantes. Ao perder o rabo, o participante dá a mão a quem o pegou e seguem perseguindo outros rabos. As crianças costumavam fazer duplas ou trios para pegar os rabos das demais, e normalmente soltavam as mãos transformando a brincadeira parte em pega-pega, parte em “pegue a cauda”;
- j) **História da serpente:** é uma brincadeira popular de São Paulo, consiste em cantar uma música⁴⁷ e puxar os participantes que esperam (um a um) para passar por baixo das pernas de quem forma a fila/serpente e tornar-se parte do rabo ao segurar na cintura ou ombro do último participante.

Segundo os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 28),

É o adulto, na figura do professor, portanto, que, na instituição infantil, ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças. Consequentemente é ele que organiza sua base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar. Por meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem.

O grupo não tinha grandes problemas referentes à partilha de brinquedos. De acordo com Corsaro (2011), é comum que as crianças tenham certa resistência à divisão de brinquedos quando adentram no espaço coletivo. Considerando que a maior parte do grupo já estava junto desde o ano anterior, criamos algumas estratégias para tornar a divisão naturalizada, e seguimos fazendo no decorrer do ano em que se desenvolveu a pesquisa. Trata-se da Roda de brinquedos, uma das rotinas culturais preferidas do grupo. Acontecia toda sexta-feira (dia que as crianças traziam para a creche algum brinquedo de casa). Nesta Roda, primeiro cada participante (inclusive a professora) descrevia seu brinquedo e ensinava como se brincar (meus brinquedos costumavam ser repetidos, ou elementos da natureza: gravetos que se transformavam em varinhas de condão ou um saquinho de folhas secas que se tornava um saco de feitiços). Após

⁴⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2r3fa6Nnl-4>. Acesso em: 20 dez. 2020.

a demonstração, cada criança passava o brinquedo para o colega ao lado, fazendo a Roda de brinquedos girar para que cada participante tivesse um tempo com cada brinquedo em sua mão. Os brinquedos que geravam maior curiosidade eram os eletrônicos ou os que emitiam algum som.

A estratégia de tornar o brinquedo individual momentaneamente coletivo trazia um sentimento de segurança e responsabilidade para o grupo. Sempre salientávamos a importância do cuidado com eles, pois se o brinquedo estivesse na nossa sala, ele teria que ser responsabilidade do conjunto de indivíduos. Essa ferramenta se mostrou efetiva, comparada a outros anos em que não fôra realizada. Ao introduzir um brinquedo novo (de casa) no espaço coletivo, é normal esperar maior curiosidade das crianças sobre ele; geralmente essa curiosidade não é bem-vinda pelo dono do brinquedo, ocasionando brigas e disputas que podem levar inclusive à quebra do brinquedo. A Roda de brinquedos introduz o senso de responsabilidade com os pertences dos outros e permite que todas as crianças possam explorar todos eles.

A maioria das brincadeiras em Roda, promovidas pelo grupo das joaninhas, girava em torno do trabalho coletivo. As brincadeiras cooperativas, ao invés das competitivas, fortalecem o grupo. Afinal, para o projeto decolonial é fundamental a construção de uma sociedade que se apoie e se estruture sobre pilares de cooperação e coletividade. Transportar esse raciocínio para as brincadeiras de Roda é considerar a filosofia Ubuntu, a aliança de todos para vencer sem se sobrepor individualmente e mostrar que o bem-viver depende da harmonia entre as pessoas.

Figura 104 – Reinterpretação da cantiga *A canoa virou*

Fonte: registro de campo.

Figura 105 – Brincadeira de barco

Fonte: registro de campo.

Figura 106 – Roda de passar brinquedos de casa

Fonte: registro de campo.

Figura 107 – Roda de passar brinquedos de casa

Fonte: registro de campo.

Figura 108 – Livia colocando suas filhas (bonecas) para dormir

Fonte: registro de campo.

Figura 109 – Roda de passar brinquedos

Fonte: registro de campo.

Figura 110 – Brincadeira de pegar a cauda

Fonte: registro de campo.

Figura 111 – Ciranda

Fonte: registro de campo.

Figura 112 – Brincadeira pulando feijões

Fonte: registro de campo.

Figura 113 – Brincadeira de peteca

Fonte: registro de campo.

Figura 114 – Brincadeira de peteca

Fonte: registro de campo.

Figura 115 – Brincadeira de peteca

Fonte: registro de campo.

Figura 116 – Brincadeira terra-mar

Fonte: registro de campo.

6 TRILHA DAS JOANINHAS

A creche pública costumeiramente encontra diversos empecilhos para realizar passeios com as crianças. Entre eles: mobilidade, transporte, alimentação, verba, propostas direcionadas à infância, violência urbana. Nas Rodas diárias, as crianças demonstravam seu interesse por passeios com as famílias, sendo este um dos principais temas levantados nas Rodas de segunda-feira. Ao contrário dos outros dias, a Roda que iniciava a semana costumava ser recheada de narrativas sobre as visitas que fizeram a parentes, passeios ao parque, igreja, e o principal: visitas ao shopping. Mostravam seu contentamento quando alguma criança iniciava a descrição do passeio e costumeiramente emendavam alguma narrativa fantasiosa à história, como se também tivessem presenciado parte da trama, mostrando o desejo de estarem juntas nos passeios dos pares. Destacamos também a recorrência da narrativa dos passeios, por exemplo: uma criança podia começar a semana falando que foi à casa do seu primo e ir construindo novas narrativas atreladas ao fato no decorrer da semana (fantasiosas ou reais) indicando que a experiência de sair de casa para ir a outro lugar que não fosse a creche era um ponto a ser destacado.

Até que ponto os territórios da cidade são acessíveis e convidativos à primeira infância? Conforme narrado anteriormente, as crianças tiveram que lançar mão de artimanhas, ajustes secundários (CORSARO, 2011) para convencer a responsável da creche a autorizá-las a dar alguns passos para o lado externo para agradecer o marceneiro. Um trajeto curto, mas que oferecia alguns riscos, das quais estavam cientes. Qual o papel da creche, enquanto instituição educadora, de disponibilizar o acesso aos locais desconhecidos pelas crianças e muitas vezes por seus familiares também? Com a mediação do projeto Poranduba das Joaninhas, percorremos alguns espaços da cidade e também fora dela. Novas memórias foram construídas e resgatadas, algumas entrelaçando-se com espaços da cidade já conhecidos por elas. Segundo Arendt (2011, p. 239), “Na medida em que a criança não tem familiaridade com o mundo, deve-se introduzi-la aos poucos a ele”.

Pensando na estruturação de currículos promotores da educação decolonial, é essencial propor à primeira infância os valores da cultura dos povos originários, pois

A sociedade colonizada não é apenas descrita como uma sociedade sem valores. Não basta ao colono afirmar que os valores desertaram, ou melhor jamais habitaram, o mundo colonizado. O indígena é declarado impermeável à ética, ausência de valores, como também negação dos valores. É, ousemos confessá-lo, o inimigo dos valores. Neste sentido, é o mal absoluto. Elemento corrosivo, que destrói tudo o que se refere à estética ou à moral, depósito de forças cegas. (FANON, 1979, p. 31).

As construções de memórias positivas acerca da cultura indígena e afro-brasileira desde a infância precisam ser consideradas. Os passeios que tangem essas culturas são caminhos para experiências significativas, possibilitando uma educação desconstruída de estereótipos. Conforme salienta Nora (1993, p. 8), “Esse arrancar de memória sob o impulso conquistador e erradicador da história tem como que um efeito de revelação: a ruptura de um elo de identidade muito antigo, no fim daquilo que vivíamos como uma evidência: a adequação da história e da memória”.

Quais lugares a creche constrói no imaginário infantil? A educação pública está preparada para assumir um currículo amplo e que resgate determinadas culturas do nosso país? Segundo Nora (1993), há criações de lugares de memórias, que fazem rememorar determinados grupo. Quais lugares de memórias temos criado, para lembrar de quem?

A escola deve ser a promotora do acesso das crianças aos diferentes ambientes dos espaços urbanos. É preciso construir pequenos cidadãos conscientes de que fazem parte de uma sociedade com diferentes características identitárias e culturais, favorecendo a potencialidade das culturas espoliadas, e com isso introduzir a interculturalidade crítica que tenciona as relações raciais e evidencia as inferiorizações marcadas pela colonialidade do poder, diferenciando-se do multiculturalismo, ou do interculturalismo funcional, que reconhece as diferentes raízes identitárias, mas não investe em práticas e atitudes propositivas que favoreçam a quebra das desigualdades, pois não questiona os padrões de poder e hierarquização. Estas formas de trabalhar com diversas culturas como harmônicas e colaborativas muito se assemelha ao mito da democracia racial, amplamente difundido no exterior desde o final do Segundo Império até o início da República, deixando rastros que negam o racismo no Brasil até os dias de hoje. Precisamos de um trabalho para além da denúncia, que seja propositivo em relação às diferenciações societárias.

Ao levar a creche para passeios educacionais e culturais pela cidade, a primeira infância ganha visibilidade e o conceito assistencialista tão enraizado na Educação Infantil é desconstruído também.

6.1 Perambulamos

A primeira saída com o grupo foi à feira livre do bairro. Por ser um trajeto curto, fomos a pé. A intenção era buscar alimentos comuns à cultura indígena, em especial, a mandioca (lenda trabalhada na semana anterior). Um grande contingente foi montado para a saída da creche. Munidos de autorizações de saída, entre funcionários da creche, guarda municipal e

familiares somávamos oito adultos e uma viatura da guarda escolar para acompanhar o grupo das joaninhas, no dia, composto por 17 crianças. Caminhamos até a feira, um espaço público, de rotas rápidas, compras, conversas e passagens. As pessoas que por lá caminhavam dirigiam seus olhares prioritariamente para suas compras e escolhas de alimentos. As crianças, diferentemente, buscavam toda e qualquer novidade. Um cachorro passeando pela calçada, uma fruta que escorregava pela beirada da banca, a montagem de barracas, os sons emitidos pelas caixas de som ou das frases típicas dos feirantes, enfim, coisas simples na visão de um adulto eram reparadas com atenção pelos pequenos. Baudelaire (2015) chama a atenção para os olhares nesses espaços. É uma sociedade apática, que não cruza olhares, uma sociedade já fragmentada. Mesmo dentro da cultura adulta, as culturas infantis buscam a novidade, o inédito naquilo que para nós já é trivial. Cada detalhe tem sua surpresa e curiosidade.

Conforme andávamos, as crianças atraíam olhares e paravam para conversar com as pessoas que por ali passavam. Compramos milho, mandioca, tapioca, cará, coco, uva enquanto íamos parando para conversar com os feirantes sobre a cadeia produtiva dos alimentos.

Figura 117 – Crianças observando coco

Fonte: registro de campo.

Figura 118 – Lara pagando a compra

Fonte: registro de campo.

Figura 119 – Observação dos artefatos da feira

Fonte: registro de campo.

Posteriormente à visita, na Roda de conversas do dia seguinte, conversamos sobre o passeio. Trouxeram algumas questões para a Roda. Um ponto levantado foi a necessidade de um acompanhante adulto para o passeio. Em várias falas, as crianças destacaram a presença da família e da polícia. É impensável para uma sociedade como a nossa deixar crianças pequenas circularem pela cidade sem a proteção de um adulto, diferente de outras culturas, como algumas aldeias indígenas, onde as crianças têm livre acesso a lugares, sem depender do constante olhar de vigia dos adultos. Conforme Sarmiento (2007, p. 40),

Ao mesmo tempo que a modernidade introduziu a escola como condição de acesso à cidadania realizou um trabalho de separação das crianças do espaço público. As crianças são vistas como os cidadãos do futuro; no presente, encontram-se afastadas do convívio colectivo, salvo no contexto escolar, e resguardados pelas famílias da presença plena na vida em sociedade. A “privatização” da infância (Wyness et al., 2004) corresponde a um dispositivo de protecção das crianças, tanto quanto de subordinação a um regime de autoridade paternalista. A imagem da criança com um quotidiano superpreenchido, deslocando-se da família para a escola e daqui para as inúmeras actividades de formação complementar, das aulas de língua estrangeira ao ballet e do clube de informática às actividades desportivas, ilustra bem uma actividade dependente e vigiada sob controlo adulto, numa extensão custodial do poder familiar, agora alargado às múltiplas agências de ocupação infantil (Scraton, 1997).

Segue o diálogo na Roda de conversas sobre a visita à feira. Vale ressaltar que, previamente à visita, uma outra Roda foi formada para tratar dos objetivos do passeio, como demonstrado anteriormente, o reconhecimento de alimentos da culinária indígena.

– O que vocês acharam do passeio? – indaguei.

– A mandioca parecia madeira! Parecia um pedaço de madeira igual lá que a gente pega no parque, mas só que era maior, um pouco. – respondeu Lara.

– Quem sabe por que parece madeira? Quem lembra o nome que a prô falou? – questionei.

– Porque é uma madeira de raiz! – respondeu Alice.

– Isso, a mandioca não é uma madeira, mas parece com uma árvore, porque é uma raiz. Legal, né?! – concluí.

– Por que o policial do carro não pode ir lá na feira? – questionou Matheus, referindo-se ao policial que nos acompanhou de dentro da viatura.

– Tinha um lugar que vendia brinquedo, lá! Vou pedir pra minha mãe compra depois quando eu voltar com ela! Mas ela não compra, então vou pedir pra minha vó! – comentou Eduardo.

– Porque o policial tinha que ficar olhando a gente pra ninguém pega “nóis”. – afirmou Cristhian, respondendo à pergunta de Matheus.

– E por que quando vocês vão com a mãe ou a vó não precisa de policial junto? – perguntei.

(Silêncio)

– Ah, porque eu dou a mão bem firme pra minha mãe, e ela briga se eu soltar. – respondeu Matheus.

– É mais legal ir com as mãos dadas ou passear com os amigos? – indaguei.

– Com os amigos!! – afirmaram algumas crianças.

(Conversas inaudíveis)

– Mas prô, eu gosto de ir lá. E eu vou... Com a minha mãe também. Eu não dou a mão pra ela. – comentou Arthur.

Mediando as perguntas e comentários, sempre abrindo espaço para a agência das crianças, é preciso procurar guiar a conversa para os pontos mais relevantes na visão delas, mas também buscar elementos que apontassem suas experiências durante a proposta da feira. As possibilidades visuais eram muitas. Percebemos que a intenção inicial do passeio (conhecer alimentos da cultura indígena) tinha ficado em segundo plano para elas. Para Rizzini, Neumann e Cisneros (2009, p. 64),

O foco na agência significa que a criança é percebida como um ator social autônomo e com visões de mundo distintas em relação aos adultos, mas que devem ser igualmente respeitadas e consideradas. Neste sentido, argumenta Allison (2009), os profissionais que trabalham diretamente com crianças, adolescentes e jovens compreendem que ouvir suas vozes é de fundamental importância para a inclusão de suas demandas, opiniões e sugestões.

Fizemos a degustação de alguns alimentos *in natura* e com outros preparamos receitas, como o bolo de mandioca, muito apreciado pelo grupo, que lembrou a lenda de Mani. Conforme preparávamos o bolo, nessa experiência de manuseio e preparo de alimentos, as crianças resgataram o motivo principal do passeio. Naquela semana, recebi mensagens de duas mães relatando que as crianças haviam contado sobre a aventura. A mãe de Eduardo falou que ele, que não gostava de experimentar novos alimentos, havia pedido que ela comprasse mandioca, uma raiz até então recusada em suas refeições.

Figura 120 – Captura de tela de conversa com mãe

Fonte: galeria de fotos pessoal.

No mesmo mês, a creche foi contemplada com um novo passeio. Dessa vez, seria a ida ao teatro. Em reunião com os professores, decidiríamos a turma que iria. Considerando o percurso que seria feito de ônibus e o longo tempo de espera, excluiu-se o berçário do passeio, alegando-se que teriam outras oportunidades quando ficassem “mais velhos”. Nota-se que os bebês são preteridos até mesmo dentro do seu espaço, a creche. Como salientou Gottlieb (2009, p. 320) no seu estudo sobre a invisibilidade dos bebês na Antropologia, “Quanto menor a criança, mais dependente ela é de outros para o seu suporte básico biológico [...]”. Considerou-se o tempo de percurso, o cansaço pelo qual os bebês estariam submetidos, as futuras oportunidades para ir ao teatro, mas não se considerou, em um grupo formado por pedagogos, a vontade e opinião desses bebês quanto à saída pedagógica ao teatro. Seria isso possível de se averiguar?

Pode ser tentador em nível metodológico permitir que outras pessoas falem pelos bebês – permitir que uma Antropologia dos bebês se torne uma

Antropologia da primeira infância vista pelos outros. Isso seria pressupor que os bebês estão completamente sujeitos às estruturas imaginadas por adultos, incapazes de afirmar qualquer subjetividade. Portanto, é justamente esse aspecto que precisamos evitar, já que uma Antropologia da primeira infância deve incluir não apenas a consideração da perspectiva dos outros sobre os bebês, mas, e tão importante quanto, uma Antropologia dos próprios bebês, baseada na premissa de que bebês podem eles próprios ser atores sociais (Morton, 1996), embora possam utilizar modos exóticos de comunicação. (GOTTLIEB, 2009, p. 326).

Figura 121– Grupo das joaninhas esperando a peça começar

Fonte: registro de campo.

Figura 122 – Grupo das joaninhas do lado de fora do Teatro Municipal

Fonte: registro de campo.

A ida com o grupo das joaninhas ao teatro demonstrou que o espaço realmente não era adequado para receber um grupo grande de bebês. As poltronas largas e profundas dificultaram a visão total do palco até mesmo para o grupo de crianças de três anos. A longa escadaria para chegar ao teatro dificultaria a ida com muitos bebês.

Antes de entrar, algumas crianças se atentaram aos movimentos de algumas pessoas que praticavam *Tai chi chuan* no saguão de espera, imitando seus movimentos e aproveitando de cada oportunidade que o passeio pudesse lhes oferecer.

Figura 123 – Reprodução dos movimentos de *Tai chi chuan*

Fonte: arquivo pessoal.

Quando as luzes do teatro se apagaram para o início da peça *No mundo da Imaginação*, algumas crianças sentiram medo e procuraram pelos acompanhantes adultos para se tranquilizarem. Este fato foi lembrado no dia seguinte na Roda de conversas. Quando perguntei “Quem gostou de ir ao teatro ontem?”, Maysa trouxe o fato de ter sentido medo por todas as luzes terem se apagado, e também pelo “barulho muito alto”. As falas que seguiram dialogaram com momentos marcantes da peça. Alguns, os que mais se assustaram com as luzes apagadas, nunca tinham ido ao teatro.

Além dos comentários sobre a peça, trouxeram também a experiência de andar de ônibus. Quando questionada sobre qual o ponto preferido do passeio, uma criança salientou que gostou do ônibus e de sentar perto da janela para ver o shopping (mais uma vez ele aparece...). Gostavam de falar de suas compras com a família (em geral, balas e doces) e de suas pretensões de ir ao espaço de brinquedos. O espaço ícone do capitalismo é, portanto, um dos assuntos mais frequentes nas Rodas de conversa, trazido com entusiasmo, o lugar da cidade onde se paga para brincar, demonstrando que as crianças do grupo se sentem acolhidas nesse espaço mais do que em outros ambientes da cidade, como parques, praças, museus, pouco citados durante as conversas. Kowarick (1979) diz que há uma lógica na desordem, que vai excluindo algumas pessoas de determinados lugares. Os shoppings têm um grande interesse em atrair as crianças. Já os espaços públicos tornam sua permanência secundária. É uma urbanização excludente,

principalmente para as crianças bem pequenas. Como podem elas reivindicar espaços públicos para seu lazer?

Na realidade, as “necessidades sociais”, numa situação em que as reivindicações e protestos coletivos estão bloqueados, são instrumentalizadas em função de “necessidades de acumulação”. Assim, os investimentos, nos quais é preponderantemente a participação estatal, visam à lubrificação da engrenagem econômica, e os problemas vividos pela população só se transformam em problemas públicos na medida em que são compartilhados pelas camadas dirigentes. (KOWARICK, 1979, p. 50).

À luz do programa da disciplina *Infância e cidade: tópicos em ciências sociais e educação*, ministrada pela professora Marcia Gobbi, tomamos conhecimento da exposição de Ernesto Neto, *Sopro*, na Pinacoteca do Estado de São Paulo. A proposta do artista é criar elementos com forte ligação com a floresta e com memórias da cultura indígena, principalmente da comunidade Huni Kuin, também conhecida como Kaxinawá, utilizando diferentes texturas, materiais, entre eles, cravo, açafrão, urucum), construindo as *Naves* (arquiteturas de tecido em que o visitante é convidado a entrar).

Desde março, então, começamos a prever e reivindicar uma visita com o grupo das joaninhas. Uma nova Poranduba para elas. Afinal, a Educação Infantil é um espaço para a imaginação e, segundo Walter Benjamin (2005, p. 133), museus são “espaços que suscitam sonhos”.

Museus deveriam ser parceiros e lugares rotineiros da creche. Não somente como ferramentas para tratar de temas transversais, mas pela experiência artística. A arte pela arte, construindo experiências de fruição concomitantemente sinestésicas, estéticas e éticas, pois,

[...] no planejamento das ações didáticas, muitas vezes, a trama entre arte e seus léxicos de questões sociais que estruturam o tecido de muitas poéticas, os temas transversais, merecem ser tratados, entretanto, sem que se sobreponham ou eclipsem os conteúdos artísticos e estéticos em jogo nas situações de aprendizagem no museu e na escola, para que os alunos compreendam e desfrutem a arte e seu próprio fazer. (IAVELBERG, GRINSPUM, 2016, p. 166).

Ana Mae Barbosa (1995) denuncia a falta de acesso aos espaços artísticos para as crianças das classes populares. Segundo ela, a

[...] sonegação de informação das elites para as classes populares é uma constante no Brasil, onde a maioria dos poderosos e até alguns educadores acham que esta história de criatividade é para criança rica. Segundo eles, os pobres precisam somente aprender a ler, escrever e contar. O que eles não dizem, mas nós sabemos é que, assim, estes pobres serão mais facilmente manipulados. (BARBOSA, 1995, p. 64).

Passamos por vários entraves burocráticos e de recursos, mas finalmente conseguimos o transporte e autorização para a visita à Pinacoteca. Quiseram levar Cauã, o mascote do grupo.

O dia do passeio contou com uma rede de apoio também. Familiares se dispuseram a nos acompanhar, temiam por ser um local distante da creche e de muita circulação. Algumas mães me procuraram para ter certeza da quantidade de adultos que nos acompanhariam. A guarda municipal não estaria presente dessa vez para nos “escortar”. Após tranquilizar as famílias e organizar os documentos para a saída, foi a vez de conversar com as crianças. Em Roda, elas demonstraram seu entusiasmo e felicidade. Repassei alguns combinados corriqueiros como: ficar perto dos educadores, não ir longe do grupo, não tirar o crachá, comportar-se, não correr, não colocar a mão onde a *prô* ou Jorge falar que não pode, não, não e mais não... A visita também me preocupava quanto à segurança delas. Assumi mais o papel de vigilante do que de professora aberta às escutas nesse momento.

O trajeto de cerca de 26 quilômetros até o museu, fundado em 1905, sendo o primeiro museu de arte da cidade, demorou uma hora e vinte minutos. A ansiedade em que estavam durante a saída da creche foi aos poucos se transformando em cansaço e inquietude. Quando desceram do ônibus, recuperaram o entusiasmo e formamos uma Roda para tomar um lanche na calçada, pois não nos permitiram entrar para aguardar dentro dos portões do museu.

O grupo das joaninhas marcou presença e chamou a atenção das pessoas que por ali passavam. Ouvíamos comentários como: “Nossa, que fofinhos!”, “Que coragem sair com tanta criança pequena assim”, “Até eles vão na pinacoteca? Eu nunca fui”. Pessoas que se dirigiam à estação de trem e provavelmente percorriam aquele caminho diariamente afirmavam nunca ter entrado no Museu, compondo parte dos 70% da população brasileira que nunca frequentou museus ou espaços culturais, segundo o IPEA, em pesquisa realizada em 2010.⁴⁸

Algumas crianças aproveitaram a atenção disponibilizada a elas para fazer algumas gracinhas, como mandar beijos, acenos e fazer coração com as mãozinhas para as pessoas que as admiravam, gostavam dessa sociabilidade, o que me deixava orgulhosa, mas também preocupada. Logo que entramos, deparamo-nos com uma passarela suspensa com amplos vãos que levavam ao andar de baixo. O risco de queda de alguma criança que passasse pelo vão era iminente. Um passo em falso ou distraído poderia causar um acidente terrível. Vários metros

⁴⁸ Disponível em: https://www.terra.com.br/noticias/brasil/ipea-70-da-populacao-nunca-foi-a-museu-ou-centro-cultural,2a6c4bc92690b310VgnCLD200000bbccceb0aRCRD.html?utm_content=buffera8af0&utm_medium=social&utm_source=twitter.com&utm_campaign=buffer. Acesso em: 20 dez. 2020.

separavam a passarela do chão. O cuidado para a travessia foi rigoroso, algo despercebido para a maioria dos visitantes e curadores.

Durante o passeio, seguiram os “combinados” e se divertiram. Mostravam o que viam para seus pares e demonstravam surpresa com o toque, cheiro e manuseio das instalações. Fizemos a visita sem monitoria, o que nos permitiu maior flexibilidade para apreciar as obras. As crianças se deslumbravam a cada interação com a Arte. Na obra denominada *Coração*, podiam reproduzir as batidas cardíacas com um tambor no centro de uma escultura. Revezavam-se para que todos pudessem tocar. Sem necessidade da interferência de um adulto, elas souberam se organizar para que todos pudessem “brincar de tocar”. Outra obra que prendeu sua atenção foi a *Nave*, um longo túnel de tecido onde entravam em pequenos grupos. Algumas crianças tiveram medo a princípio, mas, com a ajuda de educadores, nenhuma se recusou a entrar. Uma das crianças, que já havia entrado na escultura, pediu para ir novamente. Ao ser questionada sobre já ter entrado, falou que ainda não tinha tocado em tudo, precisaria retornar, demonstrando apreço pela experiência. Para Larrosa (2002, p. 21), a experiência é o que *nos* passa, ou seja, deixa sua marca em nós. Cabe à educadora da infância promover experimentos para que essas marcas afetem positivamente as crianças.

Tem os museus contribuído para construir um outro olhar, mais do que para ver? Favorecem a formação estética, incitando a possibilidade de emocionar-nos, assombrar-nos, indignar-nos? Têm atuado os museus como lugar de cultura onde, com razão e sensibilidade, as pessoas encontrem-se com a história e compreendam-na? A interação com os objetos e com o museu tem sido uma experiência libertadora ou tem exercido uma função opressora sobre aquele que visita, observa, contempla? (KRAMER, 1998, p. 211).

Figura 124 – Menino tocando a instalação

Fonte: registro de campo.

Figura 125 – Clara e Rebeca tocando a instalação

Fonte: registro de campo.

Figura 126 – Ramon e outra criança dentro da obra “Nave”

Fonte: registro de campo.

Figura 127 – Grupo observando a obra “Pele em fuga”

Fonte: registro de campo.

Figura 128 – Grupo observando a obra “Pele em fuga”

Fonte: registro de campo.

Figura 129 – Grupo interagindo com a obra “O Sagrado é Amor”

Fonte: registro de campo.

Figura 130 – Grupo dentro da obra “Circleprototemple...!”

Fonte: registro de campo.

Figura 131 – Grupo dentro da obra “Circleprototemple...!”

Fonte: registro de campo.

Figura 132 – Grupo interagindo com “Cura Bra Cura Té”

Fonte: registro de campo.

Figura 133 – Lívia interagindo com a obra “Velejando entre nós”

Fonte: registro de campo.

Figura 134 – Crianças interagindo com a obra “Velejando entre nós”

Fonte: registro de campo.

Figura 135 – Grupo interagindo com a obra “O Sagrado é Amor”

Fonte: registro de campo.

Figura 136 – Rebeca brincando de alimentar Cauã na calçada enquanto espera para entrar no Museu

Fonte: registro de campo.

Figura 137 – Roda para interação com obra da exposição Sopro

Fonte: registro de campo.

Figura 138 – Grupo sentado na escadaria ao final do passeio

Fonte: registro de campo.

Figura 139 – Retorno para a creche

Fonte: registro de campo.

Conforme afirma Bourdieu (1998), a familiarização com as obras artísticas mediadas pela escola, são essenciais para a iniciação com as diferentes culturas, pois “[...] a maioria dos visitantes faz sua primeira visita ao museu antes da idade de quinze anos e a parte relativa das visitas cresce, regularmente à medida que se eleva na hierarquia social” (BOURDIEU, 1998, p. 60). Também de acordo com o autor, as desigualdades de acesso aos bens culturais são reflexos das desigualdades em relação à escola, ou seja, os sujeitos que precocemente têm acesso a diferentes ambientes e experiências culturais, como museus, teatro, exposições e concertos, etc., têm maiores possibilidades de sucesso escolar. A Arte nutre a alma e promove o cultivo da imaginação.

Outro espaço solicitado para visita foi o Museu Afro Brasil, situado no parque do Ibirapuera. Quando já tínhamos poucas esperanças sobre a liberação e transporte, recebemos o comunicado da assistente pedagógica Sheila que poderíamos ir no fim de outubro. Aqui vale ressaltar o apoio que recebemos dela para realizar a visita. Mesmo com vários entraves, ela insistiu para que pudéssemos nos nutrir um pouco mais da arte afro-brasileira.

Abdias do Nascimento explicita a importância da arte afro-brasileira para o Brasil na conclusão do que seria sua exposição ao Colóquio do Segundo Festival Mundial de Artes e Culturas Negras, realizado em Lagos, entre 15 de janeiro e 12 de fevereiro de 1977, negado arbitrariamente e sem respaldo legal pelo comitê organizador, por tratar da questão racial brasileira que até então a elite brasileira vinha tentando mascarar com sofismas de tropicalismos e miscigenação. Segue sua propositura acerca de museus direcionados à cultura afro-brasileira.

Este Colóquio recomenda que o Governo Brasileiro remova os objetos da arte afro-brasileira assim como os de sentido ritual existentes em instituições de polícia, de psiquiatria, história e etnografia; e que o dito governo estabeleça

museus de arte com dinâmica e pedagógica finalidade de valorização e respeito devidos à cultura afro-brasileira; de preferência tais museus se localizariam nos estados com significativa população negra, tais como Bahia, Maranhão, Pernambuco, Alagoas, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Sergipe, Rio Grande do Sul. (NASCIMENTO, 1978, p. 139).

Depois de 27 anos da recusa da exposição necessária e assertiva de Abdias sobre a realidade social brasileira, em 2004, foi inaugurado o Museu Afro Brasil. Com seu caráter histórico, etnológico e artístico, ele preserva a ancestralidade do povo negro do Brasil. A visita foi um marco na narrativa das joaninhas, depois de estarmos nutridos por quase todo o ano letivo com a cultura indígena e afro-brasileira. A visita foi repleta de resgates da memória, reconhecimentos, inquietudes sanadas, novas curiosidades, espantos, compreensões, enfim, como se parte do nosso trajeto estivesse guardado ali, nas memórias dos objetos e artefatos, frente a frente com a arte e memória que até então vínhamos buscando através de elementos culturais, lendas, narrativas, apreciações artísticas, culinária, músicas, dança, festas, literatura.

A visita ao Museu Afro Brasil aconteceu no dia 25 de outubro de 2019 (uma sexta-feira). A demora para chegar ao parque Ibirapuera não atrapalhou a animosidade das crianças. Tínhamos conversado sobre o passeio durante toda a semana nas Rodas. Certa vez, estávamos conversando sobre outro assunto quando alguém adentrou a sala e perguntou se estava tudo certo para o passeio. Disse que sim, iríamos ao Museu Afro na sexta-feira. Nycole prontamente me interrompeu:

- Museu Afro Brasil, prô!
- A prô sempre erra, né? – comentou Lara.
- Isso! Museu Afro Brasil, me desculpem. – complementei.

Minha tentativa de zeugma foi interpretada como falta de conhecimento sobre o nome correto do Museu e, como habitualmente acontecia, as crianças sabiam que podiam interpelar as narrativas para fazer as correções que achassem necessárias.

A visita também aconteceu sem monitoria. Alegaram que só ofereciam o suporte para grupos de crianças acima de 5 anos. Algumas mães nos acompanharam e tivemos um grande contingente para que o passeio corresse de forma tranquila. A segunda vez com o grupo em um espaço museológico mostrou que eles estavam cientes das limitações do espaço e seguiram todas as regras para a visita, mesmo diante de todo deslumbramento. Embora já carregássemos um repertório repleto de saberes sobre a cultura afro-brasileira, a visita teria sido mais proveitosa se alguém, preparado para atender ao público infantil, tivesse nos acompanhado. “Visitar um museu ou uma instituição cultural pode ser algo desinteressante para as crianças pequenas. Entretanto, se a equipe do setor educativo tiver uma proposta para a faixa

etária, os alunos se beneficiarão de aprender no espaço onde se situam obras originais” (IAVELBERG, 2013, p. 117). Dentro do Museu, há espaçosas rampas que dão acesso aos outros andares. Conforme nos deparamos com uma delas, uma das crianças perguntou: “Prô, posso ir rolando?”. Não vi problemas de segurança para ela nem para o Museu, já que não haviam obras no percurso. Autorizei, mas logo fomos advertidas por um segurança que pediu que voltássemos ao modo de deslocamento normativo: andar.

Um dos momentos mais significativos da visita, demonstrado pela alegria das crianças, foi quando o grupo se deparou com um enorme Bumba meu boi, “igual ao que temos na sala”, conforme diziam ao vê-lo, lembrando a representação que fizemos do Boi-Bumbá e fixamos no teto da sala. Trazer a cultura marginalizada e segregada para dentro da escola é uma construção coletiva, que envolve famílias, bairro, educadores, crianças em contextos muitas vezes distantes dos hábitos que vigoram na creche. Ressignificar o que é entendido por Arte na Educação Infantil ainda é uma barreira para muitos educadores da infância. Analogamente aos Círculos de Cultura, conforme nos apresenta Freire (1983), há necessidade de abarcar o cotidiano das pessoas e suas memórias, não subjugando a cultura popular à cultura erudita. Assim, conduzir as aprendizagens com aportes de diversos equipamentos da cidade é uma ferramenta para criar novas significações. “[...] nossa memória é uma memória de significados, que retém apenas aquilo que fala diretamente à nossa vida. Por isso, um ensino calcado sobre a memorização mecânica tende a não produzir aprendizagem alguma” (DUARTE JUNIOR, 1994, p. 32).

Paramos em frente a alguns núcleos temáticos para conversar sobre as obras. Notei o espanto de algumas mães frente ao conhecimento prévio das crianças, como quando falávamos das máscaras, Calunga, Jongo ou dos grilhões, em que as crianças mostravam estar familiarizadas com as palavras e referências imagéticas.

Quando chegamos ao espaço com a representação do navio negreiro, ficamos estáticos. Os que conversavam entre si pararam para contemplar a imensidade da reprodução do sequestro do povo africano. As imagens ao redor da obra nos faziam refletir sobre a história que resistiu e chegou até nós com muita dor e persistência. A princípio, não imaginei que ficariam tão compenetrados nesse espaço, mas percebemos o quão significativo era aquele lugar quando várias crianças se sentaram para observar os detalhes da obra e pediam para ficar mais um pouco dentro da instalação. Após primeiro contato e passada parte do arrebatamento, conversamos sobre a vinda dos africanos para o Brasil. Embora já houvéssemos conversado sobre isso diversas vezes, as imagens e a curadoria do Museu fizeram um trabalho de envolvimento que

fez com que algumas crianças mostrassem sua indignação, com várias perguntas que até hoje não temos condição de responder.

O conflito serve, antes de mais, para vulnerabilizar e desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes e para olhar o passado através do sofrimento humano que, por via deles e da iniciativa humana a eles referida, foi indesculpavelmente causado. Esse olhar produzirá imagens desestabilizadoras susceptíveis de desenvolver nos estudantes e nos professores a capacidade de espanto e de indignação e a vontade de rebeldia e de inconformismo. Essa capacidade e essa vontade serão fundamentais para olhar com empenho os modelos dominados ou emergentes através dos quais é possível aprender um novo tipo de relacionamento entre saberes e, portanto, entre pessoas e entre grupos sociais. Um relacionamento mais igualitário, mais justo que nos faça aprender o mundo de modo edificante, emancipatório e multicultural. (SANTOS, 1996, p. 33).

Figura 140 – Visita ao Museu Afro Brasil

Fonte: registro de campo.

Figura 141 – Visita ao Museu Afro Brasil

Fonte: registro de campo.

Figura 142 – Visita ao Museu Afro Brasil

Fonte: registro de campo.

Figura 143 – Visita ao Museu Afro Brasil

Fonte: registro de campo.

Figura 144 – Visita ao Museu Afro Brasil

Fonte: registro de campo.

Figura 145 – Visita ao Museu Afro Brasil

Fonte: registro de campo.

Figura 146 – Apreciação artística no Museu Afro Brasil

Fonte: registro de campo.

Figura 147 – Boi-Bumbá no Museu Afro Brasil

Fonte: registro de campo.

Figura 148 – Obra Navio Negreiro no Museu Afro Brasil

Fonte: registro de campo.

Figura 149 – Grupo observa imagens sacras na visita ao Museu Afro Brasil

Fonte: registro de campo.

Figura 150 – Mariane observando obra no Museu Afro Brasil

Fonte: registro de campo.

Figura 151 – Brincando no Parque Ibirapuera

Fonte: registro de campo.

Figura 152 – Foto do grupo ao final do passeio

Fonte: registro de campo.

No dia 29 de outubro conversamos sobre o mês da consciência negra, que estava por chegar. Resgatamos as memórias que nos afetaram na visita ao Museu Afro Brasil. O tópico mais marcante foi o navio negreiro – apareceu em várias falas do grupo –, seguido pelas personagens Saci-Pererê, Boi-Bumbá, também pelas vestimentas dos orixás, capoeira e futebol. Uma educação que traga as crianças para ocupar as ruas e espaços da cidade é dever da escola pública. O grupo das joaninhas tem deixado seus rastros.

Em novembro, resgatamos várias temáticas anteriormente abordadas. Foi um mês em que recapitulamos nossa história e tecemos nossas aprendizagens com novas propostas.

A partir de uma fala na Roda, em que Matheus exclamou: “Quando eu crescer eu quero ser indígena!”, resolvemos fazer uma vivência de identificação racial.

Dentre os pesquisadores que vêm desenvolvendo estudos nesse território, alguns autores (Njoroge; Benton; Lewis; Njoroge N., 2009) buscaram compreender o desenvolvimento das identidades sociais em crianças de variados grupos. Os autores ressaltaram que desenvolvimento infantil é frequentemente colocado em categorias como desenvolvimento de língua, motor, de afeto e, mais recentemente, desenvolvimento de ego e mente. O impacto da cultura sobre essas categorias, no entanto, é raramente refletido nos debates, particularmente no que diz respeito à raça e etnicidade, elementos envolvidos na dimensão cultural. A partir dessa perspectiva, os autores procuram identificar fatores raciais que afetam desenvolvimento social das crianças, nos primeiros 36 meses de vida.

Nesse sentido, os autores observaram crianças asiáticas, negras e brancas, entrevistaram seus pais para identificar atitudes sobre questões de raça e etnicidade, observaram as brincadeiras das crianças e a escolha de brinquedos e materiais com estímulos raciais. Os autores concluíram que crianças muito novas são cientes das diferenças de fenótipo e conectam mensagens sociais aprendidas a tais diferenças. (BENTO, 2012, p. 101-102).

Conforme o excerto acima, a contextualização de diferentes culturas e reflexão sobre os diferentes papéis sociais assimilados e reinterpretados pelas crianças as faz construir significações sobre raça desde cedo. A exaltação da cultura é um dos esteios para essa construção. Disponibilizamos imagens de crianças de várias raças e as identificamos como branca, preta, parda, indígena, amarela, e pedimos que cada um colocasse uma bolinha de papel crepom na que achava que pertencia. Sem interferência minha ou de Jorge, as crianças analisavam as imagens para decidir em qual grupo se encaixavam. Salientamos que vissem as cores da pele, o cabelo, os demais traços fenotípicos. Eu e Jorge nos classificamos no final, para não as influenciar. O resultado foi surpreendente, visto que dentro da classificação racial, da nossa sociedade, o grupo se constituía majoritariamente por crianças brancas, mas, ao contrário, sinalizaram sua identificação racial conforme segue a tabela abaixo.

Tabela 1 – Votação da atividade de identificação racial

Raça	Branca	Preta	Parda	Indígena	Amarela
Quantidade	8	7	3	2	1

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Figura 153 – Roda de identificação racial

Fonte: registro de campo.

Figura 154 – Atividade de identificação racial

Fonte: registro de campo.

Figura 155 – Atividade de identificação racial

Fonte: registro de campo.

Figura 156 – Atividade de identificação racial

Fonte: registro de campo.

Figura 157 – Atividade de identificação racial

Fonte: registro de campo.

Figura 158 – Atividade de identificação racial

Fonte: registro de campo.

Muitas crianças que seriam consideradas brancas ou pardas socialmente, autotransformaram-se como pretas. As duas crianças que se declararam indígenas eram classificáveis como pardas ou pretas. A criança que se declarou amarela era classificável como branca.

Isso demonstra que a raça é uma construção social. As crianças aprendem a valorizar diferentes etnias antes mesmo de serem classificadas dentro delas. Poderíamos considerar mais conveniente pedir aos familiares que indicassem a raça, mas o que gostaríamos de observar era como as crianças se identificam. Talvez por passar um ano envoltas pelas culturas afro-brasileira e indígena, o resultado da pesquisa tenha sido convertido na apropriação destas em forma de identificação e pertencimento. Não pretendemos, portanto, debruçar-nos sobre a análise quantitativa, mas sim no fato de que referências positivas sobre diferentes raças podem ter influenciado a autoanálise das crianças. Em sua pesquisa, Trinidad (2012, p. 125) afirma que

O reconhecimento de que as pessoas podem ser brancas ou negras desenvolve-se por volta dos 3 e 4 anos de idade. As crianças negras ou brancas só se reconhecem como membros de um desses grupos após os 3 anos de idade. Até os 7 anos de idade, as crianças acreditam que a identidade étnica é mutável. A predisposição para se identificar como “branca” desenvolve-se, em geral, após o contato com indivíduos de grupos étnicos diferentes daqueles a que a criança pertence. Na pesquisa realizada, os resultados mostraram que crianças de pouca idade conheciam e empregavam as categorias étnico-raciais, que os significados sociais (apreendidos socialmente) direcionados aos brancos e aos negros já foram apropriados por elas e que os sentidos (compreensão subjetiva) de seus pertencimentos étnico-raciais tinham como referência a experiência vivenciada por membros dos distintos grupos étnico-raciais que compunham a sociedade. [...] As crianças brancas (9, em um total de 33), em sua maioria, não apresentaram o desejo de possuir qualquer tipo de característica física distintas das visíveis.

E completa que

Possuir traços semelhantes às pessoas negras, para as crianças, era motivo de sofrimento, vergonha e recusa [...] de acordo com essa pesquisa, as crianças já haviam internalizado o preconceito em relação ao negro, o sentimento de superioridade do branco e que há uma lacuna que deve ser ocupada pela educação infantil. (TRINIDAD, 2012, p. 127).

Com o encerramento do ano, para nos despedirmos, fizemos uma grande festa. As crianças convidaram suas famílias e se apresentaram em uma noite com a música *Waka waka*, de Shakira, escolhida por elas, dentre todo o repertório que abarcamos durante o ano. cremos que a escolha não poderia ter sido melhor, visto que a cantora colombiana é uma prova viva do poder da interculturalidade. A despedida foi emocionante, mas com a certeza de que as

Porandubas das Joaninhas ainda percorrerão longínquos caminhos por intermédio de seus autores.

Figura 159 – Festa de encerramento

Fonte: fotografia registrada pelas famílias.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em dezembro, por ser o último ano do grupo na creche, as famílias começaram a procurar novas escolas para fazer a matrícula. Uma das mães me encaminhou uma mensagem de texto via WhatsApp, dizendo que havia levado Eduardo para visitar uma escola em que pretendia matriculá-lo. Segundo ela, ao chegar na visita, a pergunta dele para a diretora foi se lá teria cultura indígena, demonstrando seu apreço e preocupação com o seguimento da temática em sua vida. Alguns meses depois, já em 2020, longe uns dos outros, recebi uma mensagem de outra mãe, relatando que Livia teria feito um desenho com massinha de modelar, todo colorido. Ao ser questionada, respondeu que a obra era da cultura indígena, e perguntou se a mãe sabia o que era.

Relatos como estes evidenciam que, mesmo pequenas, as crianças são capazes de discernir e selecionar propostas marcantes e fundamentais para a quebra de padrões fixos e excludentes na sociedade moderna. A primeira infância é palco de ricas transformações sociais e carece de investimento tanto de gestores em nível mais amplo quanto das professoras e educadoras que trabalham diretamente com as crianças, de modo a começar a proporcionar uma ruptura preliminar a toda a estrutura racista a que as crianças serão submetidas ao longo de suas vidas. Começar o trabalho de desobediência epistêmica desde a creche ajuda a abalar a consciência colonizadora e visualizar novos horizontes.

Durante a pesquisa e o desenvolvimento do projeto, assumimos a opção decolonial e confirmamos o poder transformador das crianças na quebra de estereótipos, reflexões sobre posturas equivocadas, reproduções interpretativas acerca de culturas deslegitimadas, capacidade de articulação sobre imposições adultas, apreço pelas diferentes artes e brincadeiras até então desconhecidas, posturas críticas frente a situações de injustiça e, sobretudo, a afirmação das culturas infantis como importantes fatores da transformação social no presente. Não é necessário esperar que as crianças se tornem adultas para que ajam e desconstruam a colonialidade em suas diferentes esferas de dominação. A infância é aliada do projeto decolonial.

Roda não é panóptico, não centraliza, mas abraça, nutre, acolhe as diferenças, mas também é palco de luta, resistência e resiliência. A busca pela inserção da primeira infância e a aceitação das crianças em diferentes espaços da cidade, da política, da cultura é fundamental. A partir da valorização das culturas infantis, pudemos construir ricas histórias e avançar com um projeto colaborativo. As crianças mostraram para educadores, famílias e sociedade que são capazes de circular pelo bairro, apreciar obras, conviver em sociedade, criar identidade de

grupo, produzir culturas, refletir sobre desigualdades, reproduzir criativamente o contexto social que integram, marcando seu direito de cidadãs e cidadãos no hoje, enquanto sujeitos de direitos.

A Roda, tão presente nas instituições de Educação Infantil, e que facilmente pode ser esvaziada de sentido, foi a articuladora fundamental das nossas vivências. Na tentativa de responder ao nosso objetivo, a Roda pôde ser compreendida como ferramenta de tradutibilidade intercultural e espaço privilegiado para quebra da relação verticalizada entre adultos e crianças. Por intermédio do projeto Poranduba das Joaninhas, apontamos a colonialidade do poder, ser e saber e construímos em parceria o fazer pedagógico decolonial na creche. Concluímos, com a certeza de que não é preciso ser *expert* em decolonialidade, tão pouco um grande conhecedor da cultura afro-brasileira e indígena para compor com os educandos projetos que as convidem para integrar o currículo na creche. Basta começar, plantar uma semente, ter atitudes que rompam com o racismo e indiferença, buscar nos detalhes e persistir, ousar dar continuidade à transformação que está em curso na sociedade brasileira, mesmo que os recursos, livros, espaços, políticas públicas, pessoas não sejam incentivadoras.

Figura 160 – *Sankofa*

Fonte: <http://xucurus.blogspot.com/2019/05/sankofa-o-resgate-do-passado.html>

É com esse sentimento de não término, de retorno, reconstrução e desprendimento de práticas rígidas que encerramos a pesquisa. O *Adinkra Sankofa* traz a mensagem de valorização do que ficou para trás, mas guardado em uma semente que ainda pode germinar, brotando com a fertilidade da ancestralidade e saberes negligenciados. Observar junto às crianças possibilidades outras de relação com as temporalidades, espaços e relações sociais. Compreender o ditado do pássaro morto ontem por exu, orixá da comunicação e da linguagem, com a pedra que jogou hoje e parar de visar ao futuro como a prospecção de um presente inesgotável e sempre repetível. Questionar o que é estabelecido como verdade, exigir o

revisão histórico e que a dívida que começou em 1492, propriamente em 1500, no caso das terras que hoje habitamos, seja paga com os devidos reconhecimentos e ressarcimentos. Uma terra que tem o nome de mercadoria, que foi batizada com o sangue das mesmas pessoas que a ergueram e lutaram por uma vida digna.

Considerada a história de nossa formação, torna-se necessário que as instituições de ensino restaurem parte das culturas perdidas e abdicadas. A escola, que muitos acham ser a solução para vários dilemas sociais, muitas vezes é a reprodutora e geradora do problema em si. O que percebemos é que o espaço escolar segrega pessoas, portanto, forma o racista. Devemos inverter essa lógica de manutenção do *status quo* e promover atitudes e projetos que permitam sonhar e concretizar uma outra perspectiva escolar que seja de fato justa e democrática com todas as formas de conhecimento e acolha todas as raças, gêneros, idades.

A Roda, pensada enquanto estratégia para a junção da decolonialidade e das culturas infantis, precisa estar vinculada a um contexto de constante evidência e busca de novas epistemologias, outras culturas, sendo lugar de enunciação desses saberes. Escolas como espaços de transformação, que mostrem que determinadas histórias não se restringem ao sofrimento, escravidão, dor, apagamento, mas propor narrativas de potência, beleza e força negra e indígena. Conforme Walsh (2015), *las grietas* são sempre perguntas, nunca respostas.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Indústria cultural e sociedade**. Seleção de textos de Jorge M. B. de Almeida. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- ALESSI, V. M. **Rodas de conversa**: uma análise das vozes infantis na perspectiva do círculo de Bakhtin. Curitiba: UFPR, 2014.
- ANDRADE, C. D. **Para Sara, Raquel, Lia e para todas as crianças**. Disponível em: <https://www.criandocomapego.com/carlos-drummond-de-andrade-poemas-para-criancas/>. Acesso em: 01 de abr. 2021.
- ANDRADE, O. de. Manifesto antropofágico. **Revista de Antropofagia**, v. 1, n. 1, 1928.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 49, p. 51-54, 2013.
- ANJOS, C. I. dos *et al.* (ed.). **Pedagogias e culturas infantis**: conversas luso-brasileiras. Maceió: Edufal, 2018.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- ARENHART, D. **Culturas infantis e desigualdades sociais**. Petrópolis: Vozes, 2016.
- BÂ, A. H. A tradição viva. **História geral da África**, 2010. v. 1, p. 167-212.
- BALLESTRIN, L. América latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, DF, n. 11, p. 89-117, 2013.
- BAOBÁ. Disponível em: <https://escola.britannica.com.br/artigo/baob%C3%A1/483101#targetText=O%20baob%C3%A1%20%C3%A9%20uma%20%C3%A1rvore,baob%C3%A1%20s%C3%A3o%20comest%C3%ADveis%20e%20medicinais>. Acesso em: 7 out. 2019.
- BARBOSA, A. M. Arte-educação pós colonialista no Brasil: aprendizagem triangular. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 2, p. 59-64, 1995.
- _____. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- _____. **Arte Educação no Brasil**: do modernismo ao pós-modernismo. São Paulo, 2003. Disponível em: https://arte-educacao-eseuscaminhos-g-morfer.webnode.com/_files/200000023-91f8f92f2f/Texto_1-Arte_Educa_o_no_Brasil_Ana_Mae_Barbosa.pdf. Acesso em: 27 nov. 2020.
- _____. (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. Arte no ensino. **Youtube**, 14 maio 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IazonZsIwWg>. Acesso em: 27 nov. 2019.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARRETO, V. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 2004.

BAUDELAIRE, C. **Baudelaire e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

BENJAMIN, W. Espaços que suscitam sonhos, museu, pavilhões de fontes hidrominerais. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Brasília, n. 31, p. 132-147, 2005.

BENTO, M. A. S. A identidade racial em crianças pequenas. In: BENTO, M. A. S. (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012. p. 98-117.

BERGAMASCHI, M. A. Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias Guarani. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 197-213, 2007.

BINS, G. N.; MOLINA NETO, V. Mojuodara: uma possibilidade de trabalho com as questões étnico-raciais na educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, DF, v. 39, n. 3, p. 247-253, 2017.

BONETTO, P. X. R. **Brincadeiras de “todo mundo”, mas “todo mundo” quem?** EMEF Olavo Pezzotti. Relato de experiência. São Paulo, 2017.

BONETTO, P. X. R.; NEIRA, M. G. Brincadeiras de “todo mundo”? Inspirações pós-coloniais na educação física. In: MALDONADO, D. T.; NOGUEIRA, V. A.; FARIAS, U. de S. **Os professores como intelectuais**: novas perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física Escolar brasileira. Curitiba, PR: CRV, 2018. p. 213-230.

BONETTO, P. X. R.; NEIRA, M. G. A escrita-curriculo da perspectiva cultural da Educação Física: por que os professores fazem o que fazem?. **Educação**, Santa Maria, v. 44, p. 11-16, 2019.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente a escola e a cultura. In: BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 39-64.

BRAGA, L. F.; ALVES, T. de A. Na gira dos orixás: Histórias e gingas a encantar como processos de criação nas Artes Cênicas. **Revista Rascunhos-Caminhos Da Pesquisa Em Artes Cênicas**, Uberlândia, v. 5, n. 2, p. 61-82, dez. 2018.

BRANDÃO, C. R. **O que é folclore?** São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v. 3. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3pdf. Acesso em: 22 ago. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução 05/2009. Brasília, DF: Câmara da Educação Básica, 2009.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. A Criança e a Cultura Lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. (org.). **O Brincar e Suas Teorias**. São Paulo: Pioneiro Thomson Learning, 2002. p. 19-32.

BUFALO, J. M. P. O imprevisto previsto. **Pro-Posições**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 119-131, mar. 1999. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644104>. Acesso em: 31 mar. 2021.

CANDAU, V. M. Ideias-força” do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a educação intercultural. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 1, p. 15-34, 2016.

CANDAU, V. M.; KOFF, A. M. N. S. e. Conversas com... sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 471-493, maio/ago. 2006.

CERNICCHIARO, A. C. Daniel Munduruku, literatura para desentortar o Brasil. **Revista Crítica Cultural**, Palhoça, v. 12, n. 1, p. 15-24, 2017.

CHIRIF, M. **Café da manhã**. São Paulo: Editora SM, 2015.

CORRÊA, C. A. **Arte, formação e docência na educação infantil**: narrativas do sensível. 2018. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2018.

CORSARO, W. A. Interpretative reproduction in children's peer cultures. **Social Psychology Quarterly**, Washington, USA, v. 55, n. 2, p. 160-177, 1992.

_____. **The sociology of childhood**. Thousand Oaks, California: Pine Forge Press, 1997.

_____. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Educação, sociedade e culturas**, Porto, v. 17, p. 113-134, 2002.

_____. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-463, maio/ago. 2005.

_____. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

_____. **Sociologia da infância**. 2. ed. Tradução de M. L. Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CUNHA, C. A. M. Teologia decolonial e epistemologias do Sul. **Interações**, Belo Horizonte, v. 13, n. 24, p. 306-333, 2018.

CUNHA, D. A. **Brincadeiras africanas para a educação cultural**. Castanhal, PA: Edição do autor, 2016.

DA MATTA, R. Você tem cultura? **Jornal da Embratel**, Suplemento Cultural, Edição Especial, setembro 1981.

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 161-179, 2005.

DEWEY, J. **Art As Experience**. New York: Minton, Balch & Co., 1934.

DU BOIS, W. E. B. **Black Folk Then and Now: An Essay in the History and Sociology of the Negro Race**: The Oxford WEB Du Bois, v. 7. Oxford: Oxford University Press on Demand, 2007.

DUARTE JUNIOR, J. F. **Fundamentos estéticos da educação**. 10. ed. Campinas: Papirus, 1994.

DUSSEL, E. **1492: O encobrimento do outro**. A origem do "mito da modernidade". Petrópolis: Vozes, 1993.

EISNER, E. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 5-17, 2008.

FANON, F. **Os condenados da terra**. Tradução de José L. de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

_____. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EdUfba, 2008.

FERNANDES, F. As “trocinhas” do Bom Retiro. **Pro-Posições**, Campinas, v. 15, n. 1, p. 229-250, jan./abr. 2004.

FERREIRA, P. N. **O espírito das coisas**: desenho, assemblages e brincadeiras na educação infantil. Maceió: Edufal, 2013.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

FRADE, C. **Folclore**. 2. ed. São Paulo: Global, 1997. v. 3.

FREINET, C. **O itinerário de Célestin Freinet**: a livre expressão na Pedagogia Freinet. Tradução de Priscila de Siqueira. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

FREIRE, M. **A paixão de conhecer o mundo**: relatos de uma professora. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. O que é um grupo? In: GROSSI, E. P.; BORDIN, J. **A paixão de aprender**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1993. p. 59-68.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo: Unesp, 2003.

_____. **Ação cultural para a liberdade**: e outros escritos. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____; BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOBBI, M. A. Meninos e meninas nas cirandas infantis: Alteridade e diferença em jogo de fotografar. In: GOBBI, M. A.; NASCIMENTO, M. L. B. P. **Educação e diversidade cultural**: desafios para os estudos da infância e da formação docente. São Paulo: Junqueira & Marin, 2012. p. 20-43.

GOMES, L. Descarte de escravos no mar mudou hábito dos tubarões, revela autor de livro sobre a escravidão. Entrevista concedida a Pedro Bial. **Gshow**, Conversa com Bial, 19 nov. 2019. Disponível em: <https://gshow.globo.com/programas/conversa-com-bial/noticia/descarte-de-escravos-no-mar-mudou-habito-dos-tubaroos-revela-autor-de-livro-sobre-a-escravidao.ghml>. Acesso em: 20 out. 2020.

GOMES, N. L. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 75-85, 2003.

_____. O Movimento negro e a Interculturalidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 223-246.

GOTTLIEB, A. Para onde foram os bebês? Em busca de uma Antropologia de bebês (e de seus cuidadores). **Psicologia USP**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 313-336, 2009.

GUSMÃO, N. M. M. de. Realidade e utopia: Diversidade, diferença e educação In: GOBBI, M. A.; NASCIMENTO, M. L. B. P. **Educação e diversidade cultural**: desafios para os estudos da infância e da formação docente. São Paulo: Junqueira & Marin, 2012. p. 99-111.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

IABELBERG, R. **Desenho na educação infantil**. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

_____. O ensino de arte na educação brasileira. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 47-56, 2014.

_____. O pensamento artístico modernista, a arte infantil e a educação artística. **Convenit Internacional**, Porto, n. 27, p. 75-84, maio/ago. 2018.

IABELBERG, R.; GRINSPUM, D. Escola e museu: lugares do aprender artes visuais. In: ARANHA, C. S. G.; IABELBERG, R. **Espaços da mediação: a arte e suas histórias na educação**. São Paulo: Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, 2016. p. 165-180.

IBGE (Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Censo Demográfico: Brasil**, 2018. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos Infantis: O jogo, a criança e a educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. Froebel e a concepção de jogo infantil. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 145-167, 1996.

_____. **Jogos infantis: O jogo, a criança e a educação**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

KOBAYASHI, M. do C. M. **Linguagem da criança e formação docente: Histórias e circularidade**. 2019. 167 f. Tese (Livre-docência) – Departamento de Educação, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Bauru, 2019.

KORCZAK, J. **Como amar uma criança**. 2. ed. Lisboa: Edições 70, 1929.

KOWALEWSKI, D. P. A constituição da diversidade cultural como problema curricular. In: GOBBI, M. A.; NASCIMENTO, M. L. B. P. **Educação e diversidade cultural: desafios para os estudos da infância e da formação docente**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2012. p. 153-167.

KOWARICK, L. **A espoliação urbana**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

KRAMER, S.; LEITE, M. I. F. P. (org.). **Infância e Produção Cultural**. Campinas: Papirus, 1998.

KRAMER, S.; LEITE, M. I. F. P. **Infância e produção cultural**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2007.

KRENAK, Ailton. Ecologia Política. **Ethnoscintia**, Altamira, v. 3, n. 2, 2018. Disponível em: <http://www.ethnoscintia.com/index.php/revista/article/view/193>. Acesso em: 21 dez. 2020.

_____. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LANDER, E. *et al.* (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-Americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. (Colección Sur Sur).

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, p. 20-28, 2002.

MACHADO, A. F. Filosofia africana para descolonizar olhares: perspectivas para o ensino das relações étnico-raciais. **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 1-20, 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/Cliente/Downloads/1854-Texto%20do%20artigo-5723-1-10-20140620.pdf>. Acesso em: 15 out. 2019.

MADEIRO, C. Negros são 75% entre os mais pobres; brancos, 70% entre os mais ricos. **UOL**, Cotidiano, Maceió, 13 nov. 2019. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2019/11/13/percentual-de-negros-entre-10-mais-pobre-e-triplo-do-que-entre-mais-ricos.htm>. Acesso em: 16 mar. 2021.

MALDONADO-TORRES, N. The topology of being and the geopolitics of knowledge: modernity, empire and coloniality. **City**, v. 8, n. 1, p. 29-56. 2004.

_____. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (org.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

_____. Analítica da colonialidade e decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J; MALDONADO-TORRES, N; GROSGOUEL, R (org.). **Decolonialidade e pensamento Afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 27-54.

MARCHAO, T. Queimadas na Amazônia provocam corredor de fumaça na América do Sul. **UOL**, São Paulo, 20 ago. 2019. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/meio-ambiente/ultimas-noticias/redacao/2019/08/20/queimadas-na-amazonia-provocam-corredor-de-fumaca-na-america-do-sul.htm>. Acesso em: 21 dez. 2020.

MEDEIROS, F. H. N.; MORAES, T. M. R. (ed.). **Contação de histórias: tradição, poéticas e interfaces**. São Paulo: Edições Sesc, 2016.

MELLO, A. M.; CHRISTOFOLETTI, R. Ruínas Engenho São Jorge dos Erasmos: preservação e educação para a multiculturalidade. In: GOBBI, M. A.; NASCIMENTO, M. L. B. P. **Educação e diversidade cultural: desafios para os estudos da infância e da formação docente**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2012. p. 242-260.

MICARELLO, H. Formação de professores da educação infantil: puxando os fios da história. In: ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (ed.). **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. Campinas: Papyrus, 2013. v. 3, p. 211-227.

MIGNOLO, W. **Histórias locais/Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

_____. **La idea de América Latina**. La herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa, 2007.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Dossiê: Literatura, língua e identidade, Rio de Janeiro, v. 34, p. 287-324, 2008.

_____. **Desobediencia epistémica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

_____. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 1-18, jun. 2017a.

_____. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017b.

MIGNOLO, W.; VÁZQUEZ, R. Pedagogía y (de) colonialidad. In: WALSH, C. (org.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Tomo II. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2017. p. 489-508.

MIRANDA, E. O. **Corpo-território & Educação Decolonial**: proposições afro-brasileiras na invenção da docência. Salvador: UFBA, 2020.

MOTA NETO, J. **Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina**: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CRV, 2016.

MÜLLER, F.; NASCIMENTO, M. L. B. P. Estudos da infância: outra abordagem para a pesquisa em educação. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 11-22, 2014.

NASCIMENTO, A. do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NEIRA, M. G. O currículo cultural da Educação Física: uma resposta aos dilemas da contemporaneidade. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 16, n. 31, p. 276-304, 2015.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 7-28, 1993.

NUNES, M. D. F. ‘Pra não ser lavadeira’: professoras negras de Educação Infantil em São Paulo, identidades e trajetórias. In: GOBBI, M. A.; NASCIMENTO, M. L. B. P. **Educação e diversidade cultural**: desafios para os estudos da infância e da formação docente. São Paulo: Junqueira & Marin, 2012. p. 215-241.

OLIVEIRA, K. **O mundo no black power de Tayó**. São Paulo: Peirópolis, 2013.

OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/02.pdf>. Acesso em: 1 out. 2019.

OSTETTO, L. E. **Encontros e encantamentos na educação infantil**: partilhando experiências de estágios. Campinas: Papirus, 2000.

OSTETTO, L. E. Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências. *In: OSTETTO, L. E. (org.). Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores.* Campinas: Papirus, 2008. p. 13-32.

_____. Na dança e na educação: o círculo como princípio. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 177-193, 2009.

_____. Para encantar, é preciso encantar-se: danças circulares na formação de professores. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 30, n. 80, p. 40-55, 2010.

_____. Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. **Caderno de Formação: formação de professores educação infantil princípios e fundamentos**, Acervo digital Unesp, v. 3, p. 27-39, 2011. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/320>. Acesso em: 19 abr. 2019.

_____. Com o pensamento do coração, entrelaçando docência e formação estética. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 14, n. 1, p. 57-77, 2019.

OSTETTO, L. E.; LEITE, M. I. **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2004.

OYËWUMÍ, O. Conceitualizando gênero: a fundação eurocêntrica de conceitos feministas e os desafios das epistemologias africanas. *In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.* Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 171-138.

PALLARES-BURKE, M. L. G. A sociedade líquida: Zigmunt Bauman defende a literatura como forma de compreensão da condição humana e ataca os “muros da academia” e a alienação dos intelectuais. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 19 out. 2003. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1910200305.htm>. Acesso em: 31 mar. 2021.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIRES, M. C. C. **O som como linguagem e manifestação da pequena infância: música? Percussão? Barulho? Ruído?** 2006. 112 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

PLITT, Laura. Por que só consumimos 0,06% das plantas comestíveis do planeta? **G1**, São Paulo, 11 ago. 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/bemestar/noticia/2015/08/por-que-so-consumimos-006-das-plantas-comestiveis-do-planeta.html>. Acesso em: 25 out. 2020.

PROUT, A. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 729-750, 2010.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In: LANDER, E. (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latinoamericanas.* Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005. p. 107-130.

REDIN, M. M. Crianças e suas culturas singulares. *In*: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 115-125.

RIBEIRO, D. Arte índia. *In*: RIBEIRO, D. *et al.* **Suma etnológica brasileira**. v. 3. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: Finep, 1986. p. 29-64. Disponível em: www.etnolinguistica.org/sum. Acesso em: 21 dez. 2020.

RICHTER, I. M. Multiculturalidade e Interdisciplinaridade. *In*: BARBOSA, A. M. (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 85-93.

RIZZINI, I.; NEUMANN, M. M.; CISNEROS, A. Estudos contemporâneos sobre a infância e paradigmas de direitos. Reflexões com base nas vozes de crianças e adolescentes em situação de rua no Rio de Janeiro. **Revista do Programa de Pós-Graduação em serviço Social: O social em Questão**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 1-13, 2009.

ROMANZOTI, N. Humanos são 0,01% da vida no planeta, mas já destruímos 83% dos mamíferos selvagens. **Hypescience**, 22 maio 2018. Disponível em: <https://hypescience.com/humanos-sao-001-da-vida-no-planeta-mas-ja-destruimos-83-dos-mamiferos-selvagens/>. Acesso em: 25 out. 2020.

ROSEMBERG, F. Educação para quem? **Revista Ciência e Cultura**, Campinas, v. 28, n. 12, p. 1466-1471, dez. 1976.

SANTIAGO, F.; FARIA, A. L. G. de. Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 5, n. 13, p. 72-85, 2015.

SANTO ANDRÉ. Secretaria de Educação. DEIF. **Orientação às famílias das crianças da Rede Municipal de Santo André acerca do ensino remoto em decorrência da Pandemia causada pelo COVID-19**. Santo André, 2020. (Caderno nº 1).

SANTOS, B. de S. **Toward a new common sense**. Nova York: MacGraw Hill, 1995.

_____. Para uma pedagogia do conflito. *In*: SILVA, L. H.; SANTOS, E. S. dos. **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 15-33.

_____. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 7. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

_____. **Democratizar a democracia**: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista crítica de ciências sociais**, Coimbra, Portugal, n. 78, p. 3-46, 2007.

_____. **A gramática do tempo**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. Lisboa, Portugal: Leya, 2013.

SANTOS, B. de S. **O fim do Império Cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, B. de S.; PAULA, M. M. **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2014.

SANTOS, I. L. dos; NEIRA, M. G. Tematização e problematização: pressupostos freirianos no currículo cultural da educação física. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, p. 1-19, 2019.

SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

_____. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos**: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto, Portugal: Asa, 2004. p. 9-34.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.

_____. **Visibilidade social e estudo da infância**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, M. J.; PINTO, M. (org.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 1997. p. 7-30.

SCHIFINO, R. S. A luta das mulheres operárias por creche: do “Balde” ao Direito à Educação. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, Garulhos, v. 4, n. 2, p. 94-111, 2016.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. **Análise de Conteúdo**: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos. Trabalho apresentado no IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade - ENEPO. Brasília – DF, 03 a 05 de 2013. Disponível em:
http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq_2013/2013_EnEPQ129.pdf. Acesso em: 27 out. 2019.

SILVA, I. A. A contação de história como uma prática intercultural na educação. In: TETTAMANZY, A. L. L.; SANTOS, C. M. (org.). **Lugares de fala, lugares de escuta nas literaturas africanas, ameríndias e brasileiras**. Porto Alegre: Zouk, 2018. p. 221-232.

SOUZA, S. J. *et al.* **Subjetividade em questão**: a infância como crítica da cultura, v. 7. Rio de Janeiro: Letras, 2000.

SOUZA, A. L. S. *et al.* **De olho na cultura**: pontos de vista afro-brasileiro. Salvador: Centro de Estudos Afro-orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2005.

SOUZA, D. B. de; SOUZA, A. J. de. Itan: entre o mito e a lenda. **Letras Escreve**, Macapá, v. 8, n. 3, p. 99-113, 2. sem. 2018.

SPERB, T. M. Diálogo interdisciplinar: tensões e convergências. *In*: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 71-79.

TAVARES, E. Apontamentos sobre proteção social e a filosofia dos povos originários. **Rebela**, Florianópolis, v. 6. n. 3, p. 518-530, 2016

TOLENTINO, L. Por uma infância sem racismo, “Chapeuzinho Vermelho e o Boto Cor-de-Rosa”. **CartaCapital**, São Paulo, 17 abr. 2020. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniao/por-uma-infancia-sem-racismo-chapeuzinho-vermelho-e-o-boto-cor-de-rosa>. Acesso em: 1 mar. 2021.

TRINIDAD, C. T. Diversidade étnico-racial: por uma prática pedagógica na educação infantil. *In*: BENTO, M. A. S. (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012. p. 119-137.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

TURRION, M. J. Nelson Mandela, Poder Ubuntu. **El País**, 5 dic. 2013. Disponível em: <https://blogs.elpais.com/historias/2013/12/nelson-mandela-poder-ubuntu.html>. Acesso em: 2 out. 2019.

VANDRÉ, G. **Pra não dizer que não falei das flores**. Rio de Janeiro: Som Livre, 1979.

VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 17-18, p. 81-103, 2002.

WALLERSTEIN, I. M. **The Modern World-System I**: Capitalism Agriculture and the Origins of the European World Economy in the Sixteenth Century. Nova Iorque: Academic Press, 1974.

WALSH, C. **Interculturalidad, Estado, Sociedad**: Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar: Ediciones Abya-Yala, 2009.

_____. Estudios (inter)culturales en clave de-colonial. **Revista Tábula Rasa**, Bogotá, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, n. 12, p. 209-227, jun. 2010.

_____. Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. *In*: WALSH, C. (ed.). **Pedagogías decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013. p. 23-68.

_____. Pedagogías decoloniales caminando y preguntando: notas a Paulo Freire desde Abya Yala. **Entramados: educación y sociedad**, Mar del Plata, Argentina, n. 1, p. 17-30, 2014.

_____. Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales. **Clivajes: Revista de Ciencias Sociales**, Xalapa, Veracruz, Mexico, ano II, n. 4, p. 1-11, jul./dic. 2015.

WALSH, C. Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejerer de lo pedagógico y lo decolonial. *In*: WALSH, C. (ed.). **Pedagogías decoloniales**. Prácticas insurgentes de residir, (re) existir y (re) vivir. Tomo II. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2017. p. 17-48.

_____. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas**, Pelotas, v. 5, n. 1, p. 6-38, jan./jul. 2019.

WARSCHAUER, C. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017a.

_____. **Entre na roda**: A formação humana nas escolas e nas organizações. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017b.

ZOCCATELLI, B. (org.). **I giochi musicali dei piccoli**. Bérghamo (ITA): Ed. Junior, 2003. (Quaderni Operativi).

ANEXO A – Termos de autorização de uso de imagem de menor de idade

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM
DE MENOR DE IDADE

Eu, Bruna Bock portador/a
da Cédula de Identidade RG nº 33.719.879-2, responsável legal do/a
aluno/a Cristhian Bock Lima, matriculado
na Creche Pública Professora Marina Gonçalves Ulbrich, **AUTORIZO o uso da
imagem da criança aqui descrita** referentes à atividades pedagógicas e
brincadeiras realizadas pela creche para fins de pesquisa e publicação na
dissertação de mestrado da professora Ana Caroline Lopes Brandão portadora
do RG 47813593-2. A referida pesquisa destina-se à dissertação de mestrado
submetida à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo- FEUSP.
A pesquisa visa contribuir com as práticas pedagógicas na Educação Infantil
referentes às formações em Roda de música, história, brincadeiras, conversas,
entre outras.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso
da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso
acima descrito da imagem do menor, sem que nada haja a ser reclamado a
título de direitos conexos à sua imagem ou a qualquer outro, e assino a
presente autorização.

Santo André- SP 02 de julho de 2019

Responsável Legal

Bruna Bock

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM
DE MENOR DE IDADE**

Eu, Elionai R. da Silva portador/a
da Cédula de Identidade RG nº 27.556.651-1, responsável legal do/a
aluno/a Mariane Dina R. D'Amato, matriculado
na Creche Pública Professora Marina Gonçalves Ulbrich, **AUTORIZO o uso da
imagem da criança aqui descrita** referentes à atividades pedagógicas e
brincadeiras realizadas pela creche para fins de pesquisa e publicação na
dissertação de mestrado da professora Ana Caroline Lopes Brandão portadora
do RG 47813593-2. A referida pesquisa destina-se à dissertação de mestrado
submetida à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo- FEUSP.
A pesquisa visa contribuir com as práticas pedagógicas na Educação Infantil
referentes às formações em Roda de música, história, brincadeiras, conversas,
entre outras.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso
da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso
acima descrito da imagem do menor, sem que nada haja a ser reclamado a
título de direitos conexos à sua imagem ou a qualquer outro, e assino a
presente autorização.

Santo André- SP 02 de julho de 2019

Responsável Legal

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM
DE MENOR DE IDADE**

Eu, Marina Caze da Silva portador/a
da Cédula de Identidade RG nº 34630018-6, responsável legal do/a
aluno/a Matheus Timoteo Caze, matriculado
na Creche Pública Professora Marina Gonçalves Ulbrich, **AUTORIZO o uso da
imagem da criança aqui descrita** referentes à atividades pedagógicas e
brincadeiras realizadas pela creche para fins de pesquisa e publicação na
dissertação de mestrado da professora Ana Caroline Lopes Brandão portadora
do RG 47813593-2. A referida pesquisa destina-se à dissertação de mestrado
submetida à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo- FEUSP.
A pesquisa visa contribuir com as práticas pedagógicas na Educação Infantil
referentes às formações em Roda de música, história, brincadeiras, conversas,
entre outras.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso
da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso
acima descrito da imagem do menor, sem que nada haja a ser reclamado a
título de direitos conexos à sua imagem ou a qualquer outro, e assino a
presente autorização.

Santo André- SP 02 de julho de 2019

Responsável Legal

Marina Caze da Silva

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM
DE MENOR DE IDADE**

Eu, Jaqueline da S. Santos Coelho portador/a da Cédula de Identidade RG nº 35.685.666-5, responsável legal do/a aluno/a Guia Santos Coelho, matriculado na Creche Pública Professora Marina Gonçalves Ulbrich, **AUTORIZO o uso da imagem da criança aqui descrita** referentes à atividades pedagógicas e brincadeiras realizadas pela creche para fins de pesquisa e publicação na dissertação de mestrado da professora Ana Caroline Lopes Brandão portadora do RG 47813593-2. A referida pesquisa destina-se à dissertação de mestrado submetida à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo- FEUSP. A pesquisa visa contribuir com as práticas pedagógicas na Educação Infantil referentes às formações em Roda de música, história, brincadeiras, conversas, entre outras.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito da imagem do menor, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à sua imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização.

Santo André- SP 02 de julho de 2019

Responsável Legal

Jaqueline da S. Santos Coelho

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM
DE MENOR DE IDADE**

Eu, Sulio César Pintor portador/a
da Cédula de Identidade RG nº 20.998.530, responsável legal do/a
aluno/a Helwisa Jessz Pintor, matriculado
na Creche Pública Professora Marina Gonçalves Ulbrich, **AUTORIZO o uso da
imagem da criança aqui descrita** referentes à atividades pedagógicas e
brincadeiras realizadas pela creche para fins de pesquisa e publicação na
dissertação de mestrado da professora Ana Caroline Lopes Brandão portadora
do RG 47813593-2. A referida pesquisa destina-se à dissertação de mestrado
submetida à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo- FEUSP.
A pesquisa visa contribuir com as práticas pedagógicas na Educação Infantil
referentes às formações em Roda de música, história, brincadeiras, conversas,
entre outras.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso
da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso
acima descrito da imagem do menor, sem que nada haja a ser reclamado a
título de direitos conexos à sua imagem ou a qualquer outro, e assino a
presente autorização.

Santo André- SP 02 de julho de 2019

Responsável Legal

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM
DE MENOR DE IDADE**

Eu, Marina M. Silva portador/a
da Cédula de Identidade RG nº 48.822.451-7, responsável legal do/a
aluno/a Mayra M. Gomes, matriculado
na Creche Pública Professora Marina Gonçalves Ulbrich, **AUTORIZO o uso da
imagem da criança aqui descrita** referentes à atividades pedagógicas e
brincadeiras realizadas pela creche para fins de pesquisa e publicação na
dissertação de mestrado da professora Ana Caroline Lopes Brandão portadora
do RG 47813593-2. A referida pesquisa destina-se à dissertação de mestrado
submetida à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo- FEUSP.
A pesquisa visa contribuir com as práticas pedagógicas na Educação Infantil
referentes às formações em Roda de música, história, brincadeiras, conversas,
entre outras.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso
da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso
acima descrito da imagem do menor, sem que nada haja a ser reclamado a
título de direitos conexos à sua imagem ou a qualquer outro, e assino a
presente autorização.

Santo André- SP 02 de julho de 2019

Responsável Legal

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM
DE MENOR DE IDADE**

Eu, Ilma Bueno Barros Pereira portador/a
da Cédula de Identidade RG nº 47 508 810-4, responsável legal do/a
aluno/a nyde Bueno Pereira, matriculado
na Creche Pública Professora Marina Gonçalves Ulbrich, **AUTORIZO o uso da
imagem da criança aqui descrita** referentes à atividades pedagógicas e
brincadeiras realizadas pela creche para fins de pesquisa e publicação na
dissertação de mestrado da professora Ana Caroline Lopes Brandão portadora
do RG 47813593-2. A referida pesquisa destina-se à dissertação de mestrado
submetida à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo- FEUSP.
A pesquisa visa contribuir com as práticas pedagógicas na Educação Infantil
referentes às formações em Roda de música, história, brincadeiras, conversas,
entre outras.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso
da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso
acima descrito da imagem do menor, sem que nada haja a ser reclamado a
título de direitos conexos à sua imagem ou a qualquer outro, e assino a
presente autorização.

Santo André- SP 02 de julho de 2019

Responsável Legal

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM
DE MENOR DE IDADE**

Eu, Luz Carlos N. Benedito portador/a
da Cédula de Identidade RG nº 42852546-5, responsável legal do/a
aluno/a Robel Vermeir De Araujo Benedito, matriculado
na Creche Pública Professora Marina Gonçalves Ulbrich, **AUTORIZO o uso da
imagem da criança aqui descrita** referentes à atividades pedagógicas e
brincadeiras realizadas pela creche para fins de pesquisa e publicação na
dissertação de mestrado da professora Ana Caroline Lopes Brandão portadora
do RG 47813593-2. A referida pesquisa destina-se à dissertação de mestrado
submetida à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo- FEUSP.
A pesquisa visa contribuir com as práticas pedagógicas na Educação Infantil
referentes às formações em Roda de música, história, brincadeiras, conversas,
entre outras.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso
da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso
acima descrito da imagem do menor, sem que nada haja a ser reclamado a
título de direitos conexos à sua imagem ou a qualquer outro, e assino a
presente autorização.

Santo André- SP 02 de julho de 2019

Responsável Legal

Luz Carlos N. Benedito

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM
DE MENOR DE IDADE**

Eu, Maria de Fátima Lopes de Araújo portador/a
da Cédula de Identidade RG nº 46.196.715-7, responsável legal do/a
aluno/a Ramon Lopes da Silva, matriculado
na Creche Pública Professora Marina Gonçalves Ulbrich, **AUTORIZO o uso da
imagem da criança aqui descrita** referentes à atividades pedagógicas e
brincadeiras realizadas pela creche para fins de pesquisa e publicação na
dissertação de mestrado da professora Ana Caroline Lopes Brandão portadora
do RG 47813593-2. A referida pesquisa destina-se à dissertação de mestrado
submetida à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo- FEUSP.
A pesquisa visa contribuir com as práticas pedagógicas na Educação Infantil
referentes às formações em Roda de música, história, brincadeiras, conversas,
entre outras.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso
da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso
acima descrito da imagem do menor, sem que nada haja a ser reclamado a
título de direitos conexos à sua imagem ou a qualquer outro, e assino a
presente autorização.

Santo André- SP 02 de julho de 2019

Responsável Legal

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM
DE MENOR DE IDADE**

Eu, Edmonudi Oliveira Amador portador/a
da Cédula de Identidade RG nº 295677238, responsável legal do/a
aluno/a Rafella Oliveira Souza, matriculado
na Creche Pública Professora Marina Gonçalves Ulbrich, **AUTORIZO o uso da
imagem da criança aqui descrita** referentes à atividades pedagógicas e
brincadeiras realizadas pela creche para fins de pesquisa e publicação na
dissertação de mestrado da professora Ana Caroline Lopes Brandão portadora
do RG 47813593-2. A referida pesquisa destina-se à dissertação de mestrado
submetida à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo- FEUSP.
A pesquisa visa contribuir com as práticas pedagógicas na Educação Infantil
referentes às formações em Roda de música, história, brincadeiras, conversas,
entre outras.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso
da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso
acima descrito da imagem do menor, sem que nada haja a ser reclamado a
título de direitos conexos à sua imagem ou a qualquer outro, e assino a
presente autorização.

Santo André- SP 02 de julho de 2019

Responsável Legal

Edmonudi Oliveira Amador

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM
DE MENOR DE IDADE**

Eu, Lamarta S.S. de Almeida portador/a
da Cédula de Identidade RG nº _____, responsável legal do/a
aluno/a Jonas Soares de Almeida, matriculado
na Creche Pública Professora Marina Gonçalves Ulbrich, **AUTORIZO o uso da
imagem da criança aqui descrita** referentes à atividades pedagógicas e
brincadeiras realizadas pela creche para fins de pesquisa e publicação na
dissertação de mestrado da professora Ana Caroline Lopes Brandão portadora
do RG 47813593-2. A referida pesquisa destina-se à dissertação de mestrado
submetida à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo- FEUSP.
A pesquisa visa contribuir com as práticas pedagógicas na Educação Infantil
referentes às formações em Roda de música, história, brincadeiras, conversas,
entre outras.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso
da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso
acima descrito da imagem do menor, sem que nada haja a ser reclamado a
título de direitos conexos à sua imagem ou a qualquer outro, e assino a
presente autorização.

Santo André- SP 02 de julho de 2019

Responsável Legal

Lamarta S.S. de Almeida

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM
DE MENOR DE IDADE**

Eu, Christian Aparecido Truppel Azeredo portador/a da Cédula de Identidade RG nº 25.465.925-1, responsável legal do/a aluno/a Eduardo Truppel Azeredo, matriculado na Creche Pública Professora Marina Gonçalves Ulbrich, **AUTORIZO o uso da imagem da criança aqui descrita** referentes à atividades pedagógicas e brincadeiras realizadas pela creche para fins de pesquisa e publicação na dissertação de mestrado da professora Ana Caroline Lopes Brandão portadora do RG 47813593-2. A referida pesquisa destina-se à dissertação de mestrado submetida à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo- FEUSP. A pesquisa visa contribuir com as práticas pedagógicas na Educação Infantil referentes às formações em Roda de música, história, brincadeiras, conversas, entre outras.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito da imagem do menor, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à sua imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização.

Santo André- SP 02 de julho de 2019

Responsável Legal

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM
DE MENOR DE IDADE**

Eu, Adriano Sousa Rocha portador/a
da Cédula de Identidade RG nº 39062592-8, responsável legal do/a
aluno/a Rebecca Ferreira Rocha, matriculado
na Creche Pública Professora Marina Gonçalves Ulbrich, **AUTORIZO o uso da
imagem da criança aqui descrita** referentes à atividades pedagógicas e
brincadeiras realizadas pela creche para fins de pesquisa e publicação na
dissertação de mestrado da professora Ana Caroline Lopes Brandão portadora
do RG 47813593-2. A referida pesquisa destina-se à dissertação de mestrado
submetida à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo- FEUSP.
A pesquisa visa contribuir com as práticas pedagógicas na Educação Infantil
referentes às formações em Roda de música, história, brincadeiras, conversas,
entre outras.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso
da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso
acima descrito da imagem do menor, sem que nada haja a ser reclamado a
título de direitos conexos à sua imagem ou a qualquer outro, e assino a
presente autorização.

Santo André- SP 02 de julho de 2019

Responsável Legal

Adriano Sousa Rocha

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM
DE MENOR DE IDADE**

Eu, fernanda Borges Ramos portador/a
da Cédula de Identidade RG nº 49.222.5151, responsável legal do/a
aluno/a Clara Ramos fernanda, matriculado
na Creche Pública Professora Marina Gonçalves Ulbrich, **AUTORIZO o uso da
imagem da criança aqui descrita** referentes à atividades pedagógicas e
brincadeiras realizadas pela creche para fins de pesquisa e publicação na
dissertação de mestrado da professora Ana Caroline Lopes Brandão portadora
do RG 47813593-2. A referida pesquisa destina-se à dissertação de mestrado
submetida à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo- FEUSP.
A pesquisa visa contribuir com as práticas pedagógicas na Educação Infantil
referentes às formações em Roda de música, história, brincadeiras, conversas,
entre outras.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso
da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso
acima descrito da imagem do menor, sem que nada haja a ser reclamado a
título de direitos conexos à sua imagem ou a qualquer outro, e assino a
presente autorização.

Santo André- SP 02 de julho de 2019

Responsável Legal

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM
DE MENOR DE IDADE**

Eu, Custiano Rodrigues dos Santos portador/a
da Cédula de Identidade RG nº 4631625-6, responsável legal do/a
aluno/a Helene André Brito, matriculado
na Creche Pública Professora Marina Gonçalves Ulbrich, **AUTORIZO o uso da
imagem da criança aqui descrita** referentes à atividades pedagógicas e
brincadeiras realizadas pela creche para fins de pesquisa e publicação na
dissertação de mestrado da professora Ana Caroline Lopes Brandão portadora
do RG 47813593-2. A referida pesquisa destina-se à dissertação de mestrado
submetida à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo- FEUSP.
A pesquisa visa contribuir com as práticas pedagógicas na Educação Infantil
referentes às formações em Roda de música, história, brincadeiras, conversas,
entre outras.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso
da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso
acima descrito da imagem do menor, sem que nada haja a ser reclamado a
título de direitos conexos à sua imagem ou a qualquer outro, e assino a
presente autorização.

Santo André- SP 02 de julho de 2019

Responsável Legal

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM
DE MENOR DE IDADE**

Eu, Jussara Batista Condori portador/a da Cédula de Identidade RG nº 37.595.594-X, responsável legal do/a aluno/a Arthur Batista Carlos da Silva, matriculado na Creche Pública Professora Marina Gonçalves Ulbrich, **AUTORIZO o uso da imagem da criança aqui descrita** referentes à atividades pedagógicas e brincadeiras realizadas pela creche para fins de pesquisa e publicação na dissertação de mestrado da professora Ana Caroline Lopes Brandão portadora do RG 47813593-2. A referida pesquisa destina-se à dissertação de mestrado submetida à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo- FEUSP. A pesquisa visa contribuir com as práticas pedagógicas na Educação Infantil referentes às formações em Roda de música, história, brincadeiras, conversas, entre outras.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito da imagem do menor, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à sua imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização.

Santo André- SP 02 de julho de 2019

Responsável Legal

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM
DE MENOR DE IDADE**

Eu, Valéria F. Mota portador/a
da Cédula de Identidade RG nº 4055874-2, responsável legal do/a
aluno/a Helena Mota Ribeiro, matriculado
na Creche Pública Professora Marina Gonçalves Ulbrich, **AUTORIZO o uso da
imagem da criança aqui descrita** referentes à atividades pedagógicas e
brincadeiras realizadas pela creche para fins de pesquisa e publicação na
dissertação de mestrado da professora Ana Caroline Lopes Brandão portadora
do RG 47813593-2. A referida pesquisa destina-se à dissertação de mestrado
submetida à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo- FEUSP.
A pesquisa visa contribuir com as práticas pedagógicas na Educação Infantil
referentes às formações em Roda de música, história, brincadeiras, conversas,
entre outras.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso
da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso
acima descrito da imagem do menor, sem que nada haja a ser reclamado a
título de direitos conexos à sua imagem ou a qualquer outro, e assino a
presente autorização.

Santo André- SP 02 de julho de 2019

Responsável Legal

Valéria F. Mota

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM
DE MENOR DE IDADE**

Eu, Flávia da Silva Ferreira portador/a da Cédula de Identidade RG nº 47.281.552-0, responsável legal do/a aluno/a Flávia da Silva Ferreira, matriculado na Creche Pública Professora Marina Gonçalves Ulbrich, **AUTORIZO o uso da imagem da criança aqui descrita** referentes à atividades pedagógicas e brincadeiras realizadas pela creche para fins de pesquisa e publicação na dissertação de mestrado da professora Ana Caroline Lopes Brandão portadora do RG 47813593-2. A referida pesquisa destina-se à dissertação de mestrado submetida à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo- FEUSP. A pesquisa visa contribuir com as práticas pedagógicas na Educação Infantil referentes às formações em Roda de música, história, brincadeiras, conversas, entre outras.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito da imagem do menor, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à sua imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização.

Santo André- SP 02 de julho de 2019

Responsável Legal

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM
DE MENOR DE IDADE**

Eu, Maria José Ferreira Costa portador/a da Cédula de Identidade RG nº 66.116.668-5, responsável legal do/a aluno/a Lara Maria Costa da Silva, matriculado na Creche Pública Professora Marina Gonçalves Ulbrich, **AUTORIZO o uso da imagem da criança aqui descrita** referentes à atividades pedagógicas e brincadeiras realizadas pela creche para fins de pesquisa e publicação na dissertação de mestrado da professora Ana Caroline Lopes Brandão portadora do RG 47813593-2. A referida pesquisa destina-se à dissertação de mestrado submetida à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo- FEUSP. A pesquisa visa contribuir com as práticas pedagógicas na Educação Infantil referentes às formações em Roda de música, história, brincadeiras, conversas, entre outras.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito da imagem do menor, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à sua imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização.

Santo André- SP 02 de julho de 2019

Responsável Legal

Maria José Ferreira Costa

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM
DE MENOR DE IDADE**

Eu, Sháris da Silva Bermejo portador/a da Cédula de Identidade RG nº 42820919839, responsável legal do/a aluno/a Arthur Manoel Bermejo dos S., matriculado na Creche Pública Professora Marina Gonçalves Ulbrich, **AUTORIZO o uso da imagem da criança aqui descrita** referentes à atividades pedagógicas e brincadeiras realizadas pela creche para fins de pesquisa e publicação na dissertação de mestrado da professora Ana Caroline Lopes Brandão portadora do RG 47813593-2. A referida pesquisa destina-se à dissertação de mestrado submetida à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo- FEUSP. A pesquisa visa contribuir com as práticas pedagógicas na Educação Infantil referentes às formações em Roda de música, história, brincadeiras, conversas, entre outras.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito da imagem do menor, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à sua imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização.

Santo André- SP 02 de julho de 2019

Responsável Legal

Sháris Bermejo