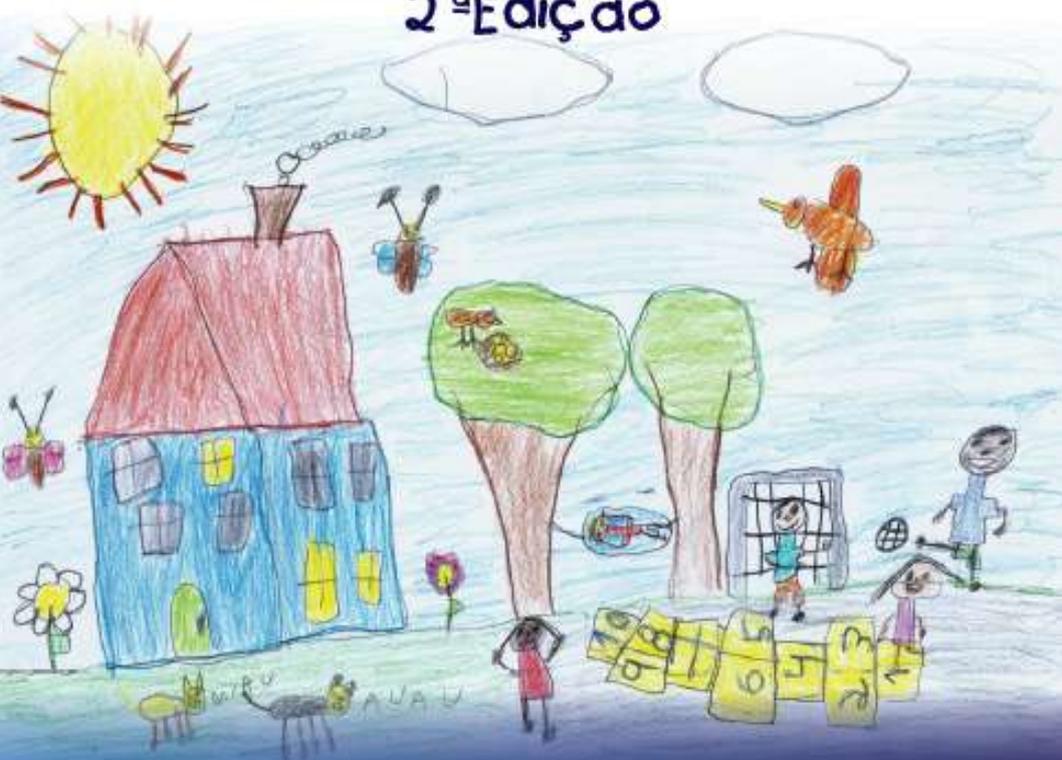


FLAVIO SANTIAGO

EU QUERO SER O SOL

CRIANÇAS PEQUENINHAS, CULTURAS INFANTIS,
CRECHE E INTERSECÇÃO

2ª Edição



EU QUERO SER O SOL!

**CRIANÇAS PEQUENINHAS, CULTURAS
INFANTIS, CRECHE E INTERSECÇÃO**

2ª EDIÇÃO

FLAVIO SANTIAGO

EU QUERO SER O SOL!

**CRIANÇAS PEQUENINHAS, CULTURAS
INFANTIS, CRECHE E INTERSECÇÃO**

2ª EDIÇÃO

 **Pedro & João**
editores

Copyright © Flavio Santiago

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos do autor.

Flavio Santiago

Eu quero ser o sol! crianças pequenininhas, culturas infantis, creche e intersecção. 2ª ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 165p.

ISBN 978-65-5869-109-9

1. Educação Infantil. 2. Culturas infantis. 3. Sociologia da infância. 4. Interseccionalidade. 5. Autor. I. Título.

CDD – 370

Capa: Andersen Bianchi com desenho de Estela Moraes Bueno

Revisão gramatical: Wilma Rigolon

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi Maia (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2021

À Claudina, minha mãe, e ao Celso, meu pai, por todo
carinho, apoio e
inspiração!

Uma menina e sua mãe passaram por uma estátua que retratava um homem europeu dominando um leão com a próprias mãos. A menina parou, olhou intrigada e disse: “Mãe, alguma coisa está errada com esta estátua. Todo mundo sabe que um homem não seria capaz de dominar um leão”. A mãe lhe respondeu: “Mas querida, lembre-se de que foi o homem quem construiu a estátua”.

Conforme relatado por Katie G.
Cannon, 1985

AGRADECIMENTOS

Este livro trata-se da tese de doutorado por mim defendida, resultado não só de uma escrita individual, mas também fruto dos embalos ancestrais aos quais faço parte e que conduzem a vida, dos meus encontros com os tempos, espaços e pessoas. Agradeço:

Aos meus familiares, por toda paciência. À Claudina, minha mãe, maior referência quanto à superação de obstáculos e possibilidades de refazer uma nova situação que a vida nos coloca. Ao Celso, meu pai, por me ensinar a arte da multiplicação, por todo o afeto e pelos investimentos materiais na minha formação como ser humano. Ao Fábio, meu irmão, pelo afeto e respeito que temos um para com o outro.

Ao Marco, meu companheiro e amor, por me proporcionar em terras estrangeiras o prazer de belos encontros, alegrias e sorrisos desprendidos, por estarmos construindo a nossa história com base no afeto e no respeito.

Ao Alex, Ana Laura, Artur, Ellen, Elina, Gabriela, Kathlyn e Solange pela amizade e todo o afeto estabelecido aos longos desses anos. Ter amizade é nos sentirmos respeitados e amados, não que as relações sejam sempre lineares, mas a vida se faz nas ondas e nos balanços do mar.

À Ana Lúcia Goulart de Faria, minha ex-orientadora de mestrado e doutorado na Universidade Estadual de Campinas. À Agnese Infantino, pela acolhida e pelas inquietações promovidas ao longo do meu estágio sanduíche na Università degli studi Milano-Bicocca. À Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva por me incentivar durante a minha graduação a continuar pesquisando e a

todos os outros professores e professoras que fizeram parte da minha formação básica e acadêmica.

Às professoras, às crianças e à instituição que acolheram a pesquisa que originou este livro.

À Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)/CAPES, pelo fomento ao processo nº 2015/02464-0.

Aos sons ancestrais que embalam a minha dança, me fazendo caminhar com mais calma e doçura:

Obanla o rin n'erù ojikùtù s'èrù.

O Rei do Pano Branco nunca teme a vinda da Morte.

Oba n'ile Ifón alábalàse oba patapata n'ile irànjé.

Pai do céu, para sempre governa para todas as gerações.

O yó kelekele o ta mi l'ore.

Pai do céu, para sempre governa para todas as gerações.

O gbà á girí l'owo osikà.

Gentilmente dissolve o peso de meus amigos.

O fi l'emi asoto l'owo.

Me dê o poder de manifestar abundância.

Exponha o mistério da abundância.

Oba ìgbò oluwaiye rè é o kèè bi òwu là.

Pai do bosque sagrado, o dono de todas as bênçãos,
aumenta minha sabedoria.

O yi 'àála.

Para que eu me torne como o pano branco

Osùn l'àála o fi koko àála rumo.

Protetor do pano branco eu lhe saúdo.

Oba ìgbò.

Pai do bosque sagrado.

Ase.

Axé.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| Prefácio 2º edição Racismo e Infâncias. Esquecimento deliberado? María Isabel Mena | 13 |
| ... a título de prefácio <i>Ana Lúcia Goulart de Faria</i> | 19 |
| Introdução | 23 |
| CAPÍTULO 1 - “Me balança bem forte! De novo! De novo!”: inquietações para pesquisadores/as | 37 |
| CAPÍTULO 2 - Inquietações de um pesquisador branco: relações raciais e de gênero e culturas infantis | 75 |
| CAPÍTULO 3 - Olhares para as infâncias: os feminismos negros questionam a branquitude | 109 |
| Desenhando inquietações para novas pesquisas | 135 |
| Referências | 145 |

Racismo e Infâncias. Esquecimento deliberado?

María Isabel Mena

Universid del Valle/Cali, Colômbia.

afromena@yahoo.com

Por ocasião do pronunciamento das Nações Unidas sobre a Década dos Povos Afro-descendentes que ocorre entre 2010-2014, eu escrevi um texto para provocar o debate sobre a posição da raça nas escolas. Meu principal interesse é a infância negra na escola, sobre o qual se sabe muito pouco no cenário colombiano, e já é hora de nos perguntarmos se esse esquecimento é um ato deliberado por parte da academia branca.

Neste contexto, esta publicação se soma a uma série de artigos, colunas de opinião, capítulos de livros, que postulam dois elementos básicos; primeiro, se a sociedade é racista, a escola também reproduz esse fenômeno. Em segundo lugar, não basta afirmar que a escola é racista, os pesquisadores e as comunidades envolvidas precisam comprovar como esse fenômeno se manifesta, qual sua abrangência, como a criança negra reage quando é racializada, o que significa crescer em uma escola racista. Se essas questões nos desafiam, certamente são necessários relatórios de pesquisa que detalhem essas questões por idade, sexo, região, classe social e, claro, grupo étnico-racial.

Assim, estendo minhas saudações ancestrais às comunidades de pesquisadores como Flávio Santiago (2020), Yeison Arcadio Menezes Copete (2020), entre outros que foram seduzidos pelas questões do racismo na infância, para chegar a alguns primeiros achados que espera-se que sejam tomados como bibliografia de ponta,

para construir um campo de estudos que posicione *as crianças de Gorée* como um grupo de menores de idade com três traços em comum; a história de uma fazenda ou de uma plantação de escravos, essa imagem os coloca saindo da Ilha de Gorée, no Senegal, e fazendo história no continente americano. No segundo caso, eles compartilham uma história de sofrimento de quatro séculos, devido à sua marca racial ou à cor escura da pele. E em terceiro lugar, se hoje falamos de renascimento, é o resultado de significativas estratégias de resistência que a comunidade negra realizou para tirar seus filhos da escravidão.

Com esse conjunto de características, já está delimitado em um grupo de sujeitos que são observados um determinado fenômeno, neste caso, sua passagem por instituições de ensino onde tradicionalmente passam pelas seguintes complexidades:

Episódios de racismo e discriminação com base na origem racial. Embora não haja queixas em massa, há uma crescente consciência do racismo como alvo de denúncia pública.

Não ouvir a própria história sobre as contribuições de sua comunidade na história que a escola transmite.

Piadas e apelidos que enfraquecem sua autoestima (Mena, 2017).

Estereótipos e estigmas na ordem do dia.

Novas estratégias psicoemocionais às quais o sujeito se dirige para sobreviver ao racismo escolar.

Essas tensões não são novas, já existiam quando éramos crianças, e continuam sendo relatadas pelas crianças de hoje. Significa que essa realidade é reeditada para poder se sustentar no tempo atual. Não é segredo que a grande maioria das crianças negras lida com esses problemas nas escolas.

Nesse sentido, a publicação *Racismo e infâncias* levanta um debate dos povos negros, afrodescendentes (Mena, 2016), citando quatro exemplos que permitem situar de forma rigorosa e respeitosa a complexa presença da negritude no sistema educacional. Portanto, irei abordar alguns elementos que devemos considerar quando ousarmos desafiar as suposições mentais, que colocam todas as crianças fenotipicamente iguais, sendo esta perspectiva irreal.

O primeiro exemplo; recorre ao debate ilustrado. Se as representações das crianças importam, então deve-se argumentar que as ilustrações com as quais as escolas são adornadas, a ilustração dos textos e demais dispositivos escolares, afetam a forma como essa população é imaginada.

O segundo exemplo é a presença de um debate moral, que começa no período do Iluminismo e desencadeia uma profecia na qual os negros iriam para o inferno e os brancos diretamente para o céu. O impactante dessa narrativa é ouvi-lá da boca de meninos e meninas.

O terceiro exemplo; implica que, quando a branquitude se transforma em boneco, surge o experimento dos psicólogos Clark, para significar que há adjetivos com os quais as crianças selecionam bonecas brancas e pretas, de acordo com os imaginários que a sociedade construiu.

O quarto exemplo, reconhece que a cor da pele é um lápis que precisa ser complementado nas escolas, pois gera a falsa idéia de que todos os corpos são iguais a esse tom corporal. Revisar o nome desse lápis, suas consequências para a identidade de meninos e meninas através do desenho infantil é abrir a provocação a muitas questões, tensões epistemológicas, novas metodologias e discussões acadêmicas complexas na instauração de uma

agenda que se encarregue desses sujeitos. A produção de uma subjetividade diferenciada não pode ser subestimada, onde o desenho do corpo e os tons que falam desses fenótipos passam despercebidos na pesquisa racial.

Felizmente, este debate é seguido por muitas pessoas que consideram oportuno colocar no centro das discussões estas infâncias, como o grupo da África na escola que convido a acompanhar de perto, a quantidade de desafios que a sociedade tem na sua plenitude, para garantir uma infância que realmente transforme o mundo de hoje.

Portanto, voltando à questão, se a academia esqueceu as *crianças de Gorée*, deliberadamente. A resposta é afirmativa, não há como os pesquisadores das infâncias ignorarem os gritos, as proclamações dos sujeitos que mobilizam a agenda do racismo anti-negro e continuam reproduzindo uma imagem distorcida das crianças que importam para a pesquisa a respeito da infância.

Bibliografía

SANTIAGO, Flávio. PEREIRA, Artur Oriel. Inquietudes sobre la construcción de una educación antirracista desde la Infancia. In: GARCÍA, Maria Isabel Manna; COPETE, Yeison Arcadio Meneses. *África en la escuela: del camino recorrido a los retos para una escuela sin racismo ni discriminación racial*. Niñeces de Goré, Colombia, 2020, p.80-94.

COPETE, Yeison Arcadio Meneses; LOZANO, Ángela Emilia Mena; VALENCIA, Carlos Minotta. Las africanías en la formación de maestros/as: acordes de saberes por el derecho a crecer libres de racismo y discriminación racial. GARCÍA, Maria Isabel Manna; COPETE, Yeison Arcadio

Meneses. *África en la escuela: del camino recorrido a los retos para una escuela sin racismo ni discriminación racial*. Niñeces de Goré, Colombia, 2020, p.182- 192.

GARCÍA, Maria Isabel Manna. Indagando el racismo, interpelando al docente: estudio de caso sobre manifestaciones de racismo y discriminación racial en las escuelas públicas de Bogotá. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación Buenos Aires, Argentina, 2011, p. 149-164.

GARCÍA, Maria Isabel Manna. *Racismo e infancia: aproximaciones a un debate en el decenio de los pueblos negros afrodescendientes*. Mena, M. I. Bogotá, Colombia: Docente Editores, 2016. El golero. Columna periodística, *La Silla Vacía*. Mena, M. I. (29 de octubre de 2017) Recuperado de: <https://lasillavacia.com/silla-llena/red-etnica/historia/el-golero-63126>.

GARCÍA, Maria Isabel Manna; El lápiz color piel y el sufrimiento racial en la socialización de los infantes de la negritud. *Revista Zero a Seis*. V.22.No 42, p 750-769, 2020.

... a título de prefácio

Ana Lúcia Goulart de Faria

As coisas não querem mais ser vistas por pessoas razoáveis. Elas desejam ser olhadas de azul – Que nem uma criança que você olha de ave." (Manoel de Barros)

Copiando Antonio Miguel repito: a título de prefácio, mas nem é um título e nem propriamente um prefácio.

É muito difícil para mim neste momento fazer um prefácio para o presente livro do Flavio, produto de sua tese de doutorado que eu orientei.

O Flavio me agradece por ter apostado nas maluquices que ele foi propondo e agradece a oportunidade do exercício das relações horizontais que praticamos diuturnamente no interior do grupo de pesquisa e nas suas relações com a Universidade.

Como fazer um prefácio regado a estes elogios?

Bom, agora sou eu que agradeço não só os elogios, mas a oportunidade de ter vivido as tais maluquices e traquinagens inesgotáveis sempre de ponta cabeça que nos trouxeram até aqui numa amizade profunda com varios projetos também de novos livros e novos cursos alem das muitas publicações e organização de varios eventos realizados até aqui (afinal, o Flavio é hiperativo, plugado em 320 volts!). Como já disse Manoel de Barros:

“você vai encher os vazios com as suas peraltagens e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos”

Este livro vai encantar todos/as os/as leitores/as.

O Flavio fez uma linda etnografia, conheceu várias formas de resistência, rebeldia e transgressão das crianças pequenininhas negras e não negras de uma creche pública municipal do interior paulista. Lá foi visto por elas como uma criança gordinha e mais alta do que elas (às vezes vista como um adulto atípico como acontece com o Corsaro).

O/a leitor/a vai se deliciar com o convívio horizontal entre o Flavio pesquisador e a criançada! Dentre elas cito duas:

“Foi tua mãe que comprou esta camiseta rosa para você né?”

“-Estamos brincando de mandar.

-Posso brincar também? Como brinca?

-Senta aí e presta atenção, respondeu a criança”

A generosidade e ternura que o Flavio vive com amigos/as, colegas, comigo, etc, ele também prática como pesquisador com sua “orelha verde” igual a do Rodari e “olhando de azul” as crianças, igual ao Manoel de Barros. Sua tese de doutorado foi dedicada a Marcus Vinícius, aquele menino assassinado no Rio de Janeiro e antes de morrer disse que estava com sede e perguntou: *mãe, eles não viram que eu estava de uniforme?*

Flavio é branco, mas de alma negra e vivenciou relações bem próximas das crianças negras. Me chamou muito a atenção este episódio analisado na tese:

Observando uma criança negra que embalava para dormir uma boneca branca, ela pede para ele segurar uma outra boneca.

Ele pergunta: *é para embalar essa também?*

E a criança responde: **NÃO ESSA É PRETA, SE VIRA SOZINHA!**

Já quando entrou no mestrado lendo meu doutorado sobre os parques infantis paulistanos, Mario de Andrade e

a pedagogia macunaímica e o Manifesto Antropofágico como a primeira aproximação no Brasil do pensamento pós-colonial, o Flavio e o Alex propuseram o “I Congresso internacional Infância e pós colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras”. E assim criamos a linha Culturas infantis do Gepedisc e passamos a estudar o pensamento pós colonial e decolonial, e hoje no seu doutorado avançou nos estudos do feminismo negro e a intersecção entre raça, classe, gênero e idade.

Este livro traz uma pioneira e profícua discussão sobre a interseccionalidade também em relação à idade. Também trazendo a pequena infância.

Sem tentar convencer ninguém, ja que convencer é uma forma de colonizar (Saramago) Flavio escreve sua tese, este seu livro, descolonizando seu pensamento, combatendo o adultocentrismo, o elitismo, o machismo e o racismo. Assim, faz ciência sem pretender que seja mais uma forma de controle das crianças.

Hoje vivendo este momento tenebroso no Brasil, nossa forma de guerrilha e resistência na Universidade é pesquisar, estudar e escrever e assim praticar mais um ensaio de humanidade, como denominaria Milton Santos.

Deixo aqui o “Poema Visual 1971/82” do catalão saudoso Joan Brossa no seu estupendo livro Poesia Vista (p. 31, SP: Amauta Editorial e Cotia: Ateliê Editorial, 2005):



Introdução¹

Escrever nunca foi meu ponto forte! Melhor dizendo, ser obrigado a escrever na linguagem da norma culta sempre foi muito complicado para mim. Afinal, todos ao meu redor não falavam e não falam esse português; a língua com a qual convivi durante toda a minha infância foi a da classe operária e caipira. Desse modo, a escola em si não me agradava muito, fosse pela violência simbólica, fosse pela falta de representatividade que aquele espaço tinha para comigo, diferentemente dos momentos vivenciados na pré-escola nos quais eu brincava e podia construir relações de amizade com as outras crianças. Como exemplo desse processo, recordo-me que não gostava de jogar bola com os outros meninos e, por isso, inventei com eles que era o técnico do time; assim, brincava em conjunto, mas de modo diverso.

Em meu primeiro dia de aula, lembro que perguntei para minha mãe se não poderia mais brincar e teria que ser homem a partir daquele momento. Não conseguia pensar na escola como algo bom se não poderia levar o meu cachorro nem subir nas árvores enquanto estivesse nela, experiências tão valiosas na minha vida de menino.

Sob o meu olhar, a escola sempre pareceu um local muito estranho. Tudo naquele lugar se mostrava para mim como cansativo e, muitas vezes, um doloroso jogo de disputa. Disputa da professora com os meninos e as

¹ A pesquisa que dá base a este livro foi apoiada financeiramente pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)/CAPES, pelo fomento ao processo nº 2015/02464-0 que incluí uma Bolsa Estudos e Pesquisa no Exterior (BEPE), processo nº 2016/25474-3. E foi indicada pela Faculdade de Educação da UNICAMP ao Prêmio Capes de Tese/2020.

meninas, disputa entre as crianças para saber quem era mais interessante... e eu, perdido em meio à preguiça de ter que conviver com tudo aquilo, pensando o quanto era mais interessante ficar olhando pela janela do que prestar atenção em todas aquelas relações.

As janelas me possibilitavam enxergar as árvores, matos, montanhas, animais e imaginar a fazenda onde meus ancestrais viviam. Também me traziam lembranças das histórias dos trabalhos, das caçadas, das festas que eles contavam. Entre os diferentes pensamentos que tive enquanto observava a paisagem através da janela, um em específico me rendeu alguns problemas. Enquanto imaginava como seria legal ter uma vaca, a minha professora me perguntou como se lia F + A; sem hesitar, respondi “vaca”. O fato foi motivo de aborrecimento para a coitada da minha professora, que entendeu que eu a estava chamando de “vaca” e escreveu um grande bilhete para minha mãe.

De modo a procurar romper com esse processo de legitimação de uma só linguagem, torno-me pesquisador da infância e procuro trazer para este livro de cunho etnográfico a minha forma de descrição, recontando a pesquisa realizada junto com as crianças pequeninhas e suas docentes. Não a escrevo de um lugar neutro; sou homem branco, pansexual, da classe trabalhadora, que cursou uma universidade pública e seguiu os estudos até o doutoramento. Talvez a escolha por estar na academia possa parecer um pouco estranha diante do que descrevi anteriormente, mas esse também é um espaço de resistência e criação de novas formas de construção do conhecimento, como destaca hooks² (2013, p. 273):

² bell hooks é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins, feminista, escritora, professora e intelectual negra norte-americana. O pseudônimo que escolheu para assinar suas obras é uma homenagem à

A academia não é o paraíso, mas o aprendizado, é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula com todas suas limitações continua sendo ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, exigir de nós e de nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permite encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginemos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade [...]

De acordo com o pensamento de hooks (2013), escolho como campo de estudo a Sociologia da infância e a Pedagogia da infância, para transgredir e procurar, no encontro com as crianças pequeninhas, compreender um pouco mais as suas percepções a respeito das relações raciais e de gênero. Nesse sentido, o presente livro, resultou da minha tese de doutoramento que objetivou contribuir com os estudos referentes à produção das culturas infantis, a explorar os aspectos relativos às (re)interpretações das crianças pequeninhas, negras e brancas, de 0 a 3 anos, de um coletivo infantil em uma creche pública, acerca das intersecções das práticas racistas e sexistas. Tendo seus aportes teóricos na Pedagogia da Infância, com interlocuções com as Ciências Sociais. Torna-se fundamental destacar que durante o período de realização da pesquisa, o Brasil sofreu um golpe de Estado, mais precisamente no ano de 2016, com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, democraticamente eleita em 2014, e que posteriormente houve a prisão do ex-presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva.

A agenda neoliberal construída após o Golpe junto da base aliada permitiu a redução do papel do Estado, bem

tataravó Bell Blair Hooks. A justificativa de seu nome ser escrito todo em letras minúsculas é, como afirma a autora: “o mais importante em meus livros é a substância e não quem sou eu”.

como momentos de retrocessos que favorecem o aumento das desigualdades sociais no país, afetando diretamente as crianças das camadas populares, entre as quais o maior percentual é de crianças negras. Como destacou Marielle Franco (2017, p. 89), vereadora do município do Rio de Janeiro, mulher negra brutalmente assassinada em 2018, em pleno exercício do mandato, “trata-se de um período histórico no qual se ampliam várias desigualdades, principalmente as determinadas pelas retiradas de direitos e as que são produto da ampliação da discriminação e da criminalização de jovens pobres e das mulheres, sobretudo as negras e pobres”.

Diante dessa conjuntura, ficou mais uma vez evidenciado que a cor da pele, no Brasil, se mantém como um critério objetivo de estratificação, herança recebida pela sociedade de classes dos padrões de relações raciais elaborados sob a escravidão, nos quais se preservam as principais iniquidades que pesavam sobre os “libertos” na ordem social escravocrata e senhorial (FERNANDES, 2007).

A motivação para a pesquisa, que resultou neste livro, veio de algumas questões levantadas no decorrer da análise dos dados da minha dissertação de mestrado (SANTIAGO, 2014): de que modo as crianças pequeninhas percebem, reinventam e reinterpretam a intersecção entre as práticas racistas e as práticas sexistas? Por que as meninas pequeninhas negras são, em muitos momentos, delegadas a exercer os papéis considerados subalternos, como, por exemplo, o de empregada doméstica, nas brincadeiras de casinha? Por que os meninos pequeninhos negros são, em alguns momentos, adjetivados com uma sexualidade aflorada? Por que somente algumas meninas pequeninhas brancas, de determinada classe social, são consideradas as mais delicadas, as mais femininas, as princesas? Com base nessas questões, constatei a necessidade de expandir e

aprofundar as análises do que as crianças expressam e manifestam, por meio das mais diferentes linguagens, a respeito da intersecção entre o processo de racialização e as relações de gênero.

A ideia de intersecção sugere relações de conexão que, segundo Brah (2006), devem ser construídas como relações historicamente contingentes e específicas a determinada conjuntura. A partir desse recorte, é possível focalizar dado contexto e definir demarcações para a construção de um objeto como categoria analítica e como tema de mobilização política e de pesquisa. O conceito ligado à interseccionalidade com a teoria crítica de raça foi cunhado por Kimberlé Crenshaw, e ganhou popularidade após a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Conexas de Intolerância em Durban, na África do Sul, em 2001.

Entretanto, é importante destacar que, embora atualmente o conceito de interseccionalidade ganhou expressividade, a preocupação em relação ao entrelaçamento das categorias raça, gênero, classe social e sexualidade tem sido foco dos debates promovidos por feministas negras, as quais procuraram, desde a construção do processo abolicionista, construir uma luta articulada não apenas contra a opressão sexual das mulheres, mas também contra outras formas de dominação e de desigualdade baseadas no racismo.

O conceito de Feminismo Negro vem sendo desenvolvido por mulheres negras ativistas há mais de um século; as resistências, sejam pelos abortos dos filhos frutos dos estupros dos senhores, ou a militância acadêmica, atualmente são exemplos desse movimento. O ponto de vista das mulheres negras desafia o que é normalmente tomado como verdade e, ao mesmo tempo, questiona o processo por meio do qual as Ciências Sociais vêm sendo produzidas há anos.

A singularidade da condição racial da mulher negra e a categoria raça serviu no momento inicial como moeda simbólica para, frente às feministas "brancas", criar a diferenciação - moeda da condição mulher (gênero) como instrumento de questionamento ao movimento negro a respeito das posições secundárias assumidas e impostas às lideranças femininas no seio das entidades dos vários segmentos do movimento negro (MOREIRA, 2011, p.116-117).

O Feminismo Negro, a partir das décadas de 70 e 80, tem sua expressão mais acentuada, a exemplo, no Brasil, de Lélia Gonzalez (1983). Essas produções denunciam a invisibilidade das mulheres negras no feminismo, rompendo com a ideia de uma mulher genérica, construída pelo próprio legado do sexismo e patriarcado ocidental, e “isso acontecia devido ao fato de não se identificarem com um movimento branco e de classe média, e pela falta de empatia em perceber que mulheres negras possuem pontos de partidas diferentes[..]” (RIBEIRO, 2018, p. 74). Assim, as feministas negras nos alertam em relação a assumir posições que parecem representações da totalidade, pois estas acabam por reproduzir inúmeras vezes epistemologias que policiam qualquer posição que se desvie da experiência oficial do que seja mulher, branca, cis, heterossexual, o racismo e sexismo se combinam e criam barreiras nocivas entre as mulheres (hooks, 2018). As mulheres negras, ao questionarem a lógica de pensamento até então legitimada dentro do feminismo branco, cisgênico e eurocentrado, revolucionam o modo com o qual o próprio movimento construía sua agenda política e compartilhava suas experiências no que tange a ser mulher e suas lutas pela desconstrução do patriarcado e do machismo.

O Feminismo Negro é um campo epistemológico e político que pode ser vinculado ao espaço da negritude, desafiando não apenas as formas de dominação de uma sociedade tradicionalmente branca e masculina, como

coloca em tensionamento a produção de conhecimento desse grupo (WESCHENFELDER; FABRIS, 2019). De acordo com Carneiro (2011), as mulheres negras se constituem e lutam em duas frentes; uma, de “enegrecer” a agenda do movimento feminista; e outra, de “sexualizar” as pautas do movimento social de negras e negros, trazendo olhares para as diferenças nas discussões e nas práticas políticas desses segmentos. Criando, assim, uma dupla percepção, tanto na afirmação de novos sujeitos políticos, quanto na reivindicação de um reconhecimento da diversidade e das desigualdades existentes entre os sujeitos.

O feminismo traz uma contribuição importantíssima, do ponto de vista de uma visão de mundo. Mas as feministas também são formadas para desconhecer as desigualdades raciais. Formadas para pensar o Brasil como uma democracia racial. E aí, contraditoriamente, ainda que o movimento feminista consiga perceber em que nível a diferença de sexo é utilizada na reprodução das desigualdades, não consegue perceber como as diferenças raciais são trabalhadas na perspectiva da recriação constante dos mecanismos de discriminação racial (BAIRROS, 2008, s/p).

Nenhuma intervenção, conforme aponta hooks (2018), mudou mais a agenda política do feminismo do que reconhecer a realidade do racismo nas vidas das mulheres e meninas negras; enquanto apenas era priorizar o gênero, as mulheres brancas assumiam o palco das discussões e pautas, não havendo uma sororiedade entre as vivências e experiências, as hierarquias raciais também se faziam dentro do movimento.

No campo teórico, um dos desdobramentos das críticas trazida pelas feministas negras, lésbicas, mulheres de países colonizados e colonizadores foi o desenvolvimento da teoria interseccional, que procura captar a complexidade da articulação entre gênero e outras diferenças sociais (FACCHINI, 2018). O feminismo tem contribuído para

transformar a ciência, enriquecendo tanto a discussão da questão racial, como a questão de gênero na sociedade brasileira (RIBEIRO, 2018). Como destaca Moreira (2017, p.12), “a luta das mulheres negras é comprometida com o resgate das suas histórias, recriando em suas potencialidades a tentativa de buscar mudanças que permitam novas experiências relacionais de poder na sociedade”.

Uma das principais contribuições do Feminismo Negro foi questionar a visão eurocêntrica, ocidental e universal das mulheres, na qual o feminismo branco se fundamentava; isto não significa que os termos mulher e menina deixam de ser úteis só porque é indispensável que sejam entendidas como conceitos que referenciam múltiplas vivências. (KYRILLOS, 2020).

Como ressaltou Gomes (informação verbal)³, na mesa-redonda “Mulheres negras, resistências e interseccionalidades”, no 13º Congresso Mundo de Mulheres & Seminário Internacional Fazendo Gênero 11, a articulação da categoria interseccionalidade:

denuncia e anuncia algo mais profundo do que só saber lidar e articular as nossas diferenças de raça, classe, gênero, sexualidades, aflições, as formas como são hierarquizadas na sociedade. A interseccionalidade, na minha perspectiva, ela denuncia também o quanto esses sistemas perversos são /estruturais e são estruturantes. Como eles são a raiz da opressão, do pensamento inferiorizante e violento, e retira as negras e os negros do lugar de humanidade.

O debate acerca das intersecções se insere no desafio de compreender a gênese da transformação de diferenças como elemento para justificar as desigualdades criadas pelo sistema capitalista, que privilegia um padrão de homem, de

³ Anotações e gravação realizadas em Florianópolis, 01 de agosto de 2017.

mulher, de sociedade e de sujeito social. Destaca-se também a necessidade de pensar as hierarquias sociais pautadas a partir da diferenciação por idade, o que constrói, em muitos contextos, uma invisibilidade do protagonismo das crianças pequenininhas.

Como destaca Akotirene (2018, p. 39), “A interseccionalidade nos instrumentaliza a enxergar a matriz colonial moderna contra os grupos tratados como oprimidos [...]”. É importante ressaltar que o processo de diferenciação de grupos humanos com base em atributos classificatórios é a marca da narrativa da história ocidental. Desse modo, pesquisar as intersecções entre os marcadores sociais de diferença não representa um tema novo para a educação, mas o desafio político de compreender como são estabelecidas as diferenciações entre os sujeitos por meio de contextos culturais e sociais (ROSEMBERG, 2014).

De acordo com esses pressupostos, a perspectiva da interseccionalidade, na medida em que captura “(...) as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos de subordinação” (CRENSHAW, 2002, p. 177), é indispensável à análise das hierarquias produzidas e reproduzidas nas diferentes esferas da vida social, inclusive quando pensamos as culturas infantis, pois as relações construídas refletem problemas oriundos da inter-relação entre diferentes categorias; as crianças, desde que nascem, estão inseridas na sociedade. Assim, a interseccionalidade, como aponta Akotirene (2018), visa dar instrumentalidade teórica-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e “cisheteropatriarcado”, permitindo-nos enxergar a colisão das estruturas, a interação simultânea das opressões, além do fracasso do feminismo branco eurocentrado em contemplar as mulheres negras.

As mulheres negras, quando reivindicaram uma nova forma de se olhar para as relações de gênero, ensinaram

que as opressões estabelecidas pelos sistemas sexistas e patriarcais não são elementos que devem ser pensados de modo isolado, a vida não se faz apenas por meio de uma faceta social. Os marcadores como classe, raça e idade também influenciam diretamente as vivências e os modos pelos quais os sujeitos estabelecem sua relação na sociedade, tornando fundamental pensarmos o contexto social de um modo interseccional. “As feministas negras brasileiras, então, inauguram no país um debate em que é possível [...] articular distintas formas de dominação e posições de desigualdade acionadas nos discursos regulatórios (OLIVEIRA, 2018, p, 35)”.

A interseccionalidade, visa destacar como “as relações historicamente contingentes e específicas a determinada conjuntura constroem modos de vida e legitimam processos de hierarquização”; deste modo, “não se pode explicar o racismo abstraindo-o das outras relações sociais” (MELLINO, 2019, p. 117). Em especial o olhar feminista negro interseccional nos forneceu aportes para problematizar e questionar algumas ações docentes e brincadeiras das crianças pequenininhas observadas durante o trabalho de campo, possibilitando-nos fazer interpretações dos dados obtidos por meio de novas lentes que favoreçam pensar os processos de intersecção e suas correlações históricas.

As teorias feministas interseccionais, para Ianniciello (2015), constituem uma alternativa revolucionária, porque são baseadas no reconhecimento do posicionamento subjetivo como ponto de partida analítico, com todas as suas variantes de gênero, classe, raça e geografia, produzindo um conhecimento em que a consideração da singularidade encarnada, da subjetividade minoritária, torna-se uma instância crítica em relação à ideia de sujeito.

Assim,

A interseccionalidade inicia um processo de descoberta, nos alertando para o fato de que o mundo a nossa volta é sempre mais complicado e contraditório do que nós poderíamos antecipar. [...] Ela não provê orientações estanques e fixas para fazer a investigação feminista [...]. Ao invés disso, ela estimula nossa criatividade para olhar para novas e frequentemente não ortodoxas formas de fazer análises feministas. A interseccionalidade não produz uma camisa-de-força normativa para monitorar a investigação [...] na busca de uma 'linha correta'. Ao invés disso, encoraja cada acadêmica feminista a se envolver criticamente com suas próprias hipóteses seguindo os interesses de uma investigação feminista reflexiva, crítica e responsável (DAVIS, 2008, p. 79).

A partir desse quadro, o centro das preocupações nesta pesquisa refere-se à necessidade de pensar as crianças pequenininhas, negras e brancas, como sujeitos sociais localizados em um contexto social marcado pela diferenciação racial, de gênero e de idade. A infância não pode mais ser pensada de forma abstrata:

torna-se fundamental conceituá-la de modo interseccionado, para compreendermos a gênese da transformação de diferenças em elementos para justificar as desigualdades criadas pelo sistema capitalista, que privilegia um padrão de sociedade e de sujeito e sem dúvida excluem a/o cidadã/o de pouca idade (cf. BENJAMIN, 1984). “Cabe urgente falar em interseccionalidade entre raça, classes sociais, gênero e **idade**” (SANTIAGO; FARIA, 2018, p. 261, grifos do autor e da autora).

Os capítulos que compõem este livro podem ser pensados metaforicamente como um rio, cujo fluxo é contínuo e com múltiplos afluentes. Assim, como o rio, o livro não termina em si mesma, nem ganha força sem seus afluentes. Por não se caracterizar como resultado de uma escrita solitária, as páginas que seguem são de encontros e/ou desencontros, movimentos contínuos que me constituíram/construíram como pesquisador das infâncias e das relações de gênero e étnico-raciais.

E como um rio que tem diversos afluentes e desemboca em outros rios, parto de três movimentos para operacionalizar a categoria intersecção; o primeiro é o nó, que nos aponta como é impossível dissociar gênero, classe e raça, principalmente quando partimos da análise da formação social brasileira a partir da ótica do patriarcado, característica presente em todas as sociedades ocidentais. O segundo é a de interseccionalidade, que torna nítidas as relações sociais de diferença na desigualdade, explicitando os eixos de subordinação, tais como a vulnerabilidade, violências, discriminações, que acontecem de modo simultâneo na vida das pessoas, ficando expressos nos atravessamentos das relações sociais presentes no interior da creche. O terceiro é a articulação, que contribui para pensar as interconexões no espaço da creche dentro da conjuntura, gerando um conjunto de informações para criar outra leitura teórica da creche pensada a partir da formação social da sociedade.

Nesse sentido, no primeiro capítulo, discuto os aspectos teóricos e metodológicos que fomentaram a minha inserção no campo, bem como apresento o Centro Municipal de Educação Infantil que me acolheu para a realização da pesquisa. Entre os/as autores/as com os quais construo uma interlocução estão Bufalo (1997); Driks (2002); Fernandes (2004); Mauss (1974); Miguel (2015); Nogueira (1955); Trinidad (2011); Velho (1978).

No capítulo dois, apresento alguns aspectos relativos às culturas infantis e a construção/percepção de como os meninos pequenininhos, negros e brancos, vão construindo as percepções das intersecções das relações raciais, de gênero, de classe social e de idade, colocando-me em diálogo com os meninos pequenininhos e as meninas pequenininhas, negros e brancos, de modo a questionar a minha posição naquele contexto. Para a elaboração desse capítulo, procuro construir uma

interlocução com os seguintes autores/as: Brah e Phoenix (2004); Corrêa (1996); Corsaro (2005); Fanon (2008); Fernandes (2008); McClintock (2010); Pires (2007); Saffioti (2015); Spivak (2010).

O terceiro capítulo é composto por reflexões referentes às marcas da racialização na construção das feminilidades, destacando que há experiências distintas em ser uma menina pequeninha branca e uma menina pequeninha negra. Também procura refletir a respeito do processo das escolhas afetivas e dos padrões heteronormativos e de branquitude/ branqueamento impostos às crianças pequeninhas. Para construir as análises, tomo como parceiros/as teóricos/as Carneiro (2003); Davis (2011); Fernandes (1972); Gonzalez (1983); hooks (2010); Pacheco (2008); Prado (1999); Rosemberg (1996); Scott (1995); Truth (2012).

Nas Considerações Finais, procuro trazer algumas inquietações que surgiram ao longo da construção deste livro, apontando a necessidade de aprofundar a pesquisa em alguns temas e fazendo desse momento um convite a novos pesquisadores e novas pesquisadoras a continuar os trabalhos relativos a pensar as culturas infantis e as intersecções dos marcadores sociais de diferença.

Por fim, é importante destacar que este livro não pertence ao campo epistemológico do Feminismo Negro, pois, como argumenta Collins (1990), viver a vida como uma mulher negra é pré-requisito para produzir o pensamento Feminista Negro. Assim, sou aliado às principais agendas políticas reivindicadas pelas mulheres negras, o que inclui também uma autocrítica constante do meu lugar enquanto pesquisador branco, reconhecimento de meu privilégio no contexto estruturante das relações raciais.

Capítulo 1 - “Me balança bem forte! De novo! De novo!”: inquietações para pesquisadores/as

A opção por escrever num estilo tradicional acadêmico pode levar ao isolamento. E mesmo que escrevamos pelas linhas do estilo acadêmico aceito, não há nenhuma garantia de que vão respeitar nosso trabalho (hooks, 1995, p. 472).

Figura 1 – Mafalda, por Quino



Fonte: CLUBE DA MAFALDA, 2017.

Inspirado na tirinha de Mafalda e na reflexão de hooks (1995), lanço algumas questões para guiar ao longo da leitura deste capítulo, no qual procuro descrever o processo pelo qual esta pesquisa foi construída. A pesquisa com crianças pequeninhas tem se constituído um grande desafio, tanto para as pesquisadoras e os pesquisadores quanto para as estruturas rígidas e monossilábicas da epistemologia eurocentrada (SANTOS, 2010). Esse desafio é posto porque aprendemos em todo o percurso escolar bem, como nos manuais de pesquisa científica, a pensar de modo linear, binário e cartesiano. Quando chegamos ao campo, encontramos meninos pequeninhos e meninas pequeninhas transbordando a

sua intempestividade criativa, rabiscando as produções das relações sociais com seus pensamentos dialéticos, colocando o seguinte questionamento: que modo de fazer pesquisa é esse?

Com base em pesquisas anteriores, é possível afirmar que, para se fazer pesquisa com crianças pequenininhas, não se pode encaixá-las nas gavetas dos estudos acadêmicos modelados e pautados nas luzes da colonialidade do saber (QUIJANO, 2014; WALSH, 2007). Não buscamos fazer uma forma de ciência que não concebe os bebês como sujeitos sociais e que conceitua as meninas pequenininhas e os meninos pequenininhos, negros/as e brancos/as, como desprovidos da capacidade de produzir signos e significados: “[...] a valorização das manifestações culturais infantis é um ato político” (BUFALO, 1997, p. 35).

Por tal motivo, esta pesquisa forma-se no encontro entre a arte, a ciência e a pedagogia das relações, das diferenças e das escutas, constituindo-se em um ato político que propicia a reflexão, o encontro e a escuta do corpo, com o corpo e pelo corpo. O ato da escuta exige um envolvimento ativo com o outro, que se traduz em uma troca de conversação, porque escutar não significa “obter informações, mas construir um meio dinâmico de troca entre crianças e adultos que juntos elaboram significados” (MORTARI, 2009). Para a construção desses momentos serão utilizados elementos das Ciências Sociais, mas pode-se afirmar que já não são aqueles “contidos em manuais”, pois, antes de utilizá-los, eu os devoro antropofagicamente, os degusto e os pego à força, técnica que possibilita ver com minha pele para além das amarras do adultocentrismo, que marca e deforma as infâncias. Durante o ato degustativo da pesquisa, é aberto o espaço para se pensar também o não sistematizado, buscando evitar o imprevisto e permitir o imprevisto,

possibilitando que os/as pequenos/as expressem suas singularidades como crianças (BUFALO, 1997).

Essa atitude antropofágica se conjuga na relação entre o respeito às peculiaridades das diversas metodologias de pesquisa, integrando experiências e conceitos, construindo uma relação de interlocução entre saberes, potencializando modos de pensar descolonizados, e trazendo para o foco da pesquisa as diferenças, as relações e a escuta. Para a construção desse movimento, inspiro-me na estética oswaldiana do *Manifesto Antropofágico* de 1928, de tal maneira que possam ser aprofundadas as percepções teóricas com o fito de construir novos paradigmas para pensar a produção das culturas infantis e seus desdobramentos na constituição de uma pedagogia da infância brasileira. “Trata-se de uma maneira antropofágica (*Tupi or not Tupi*), que incorpora esses discursos, que os come, que os digere para deles fazer alguma coisa, outra coisa” (VANDENDROECK, 2013, p. 08).

A poética, neste trabalho, compreendida como a degustação presente no movimento antropofágico, possibilita construir espaços de fissuras no cientificismo estruturalista, com vocação positivista, “operacionalizada como uma estratégia contra a manutenção dos dogmatismos e, portanto, inseparável de uma transformação das relações interculturais” (CORAZZA, 2015, p. 108).

O movimento antropofágico aqui proposto é também um processo de instrumentalização “teórico-metodológico para problematizar a configuração dos objetivos de investigação da infância ou infâncias” (RIBEIRO, 2015, p. 91), “tensionando” as nossas maneiras de pensar e nomear aquilo que categorizamos como conhecimento e nos colocando no encontro com o outro, “que não remete à metabolização dialética de dado objeto, mas afirma a condição inarredável de afirmação de um campo aberto de possíveis” (RIBEIRO, 2015, p. 80). É um movimento que

procura compreender a produção das culturas infantis com um olhar não adultocentrado, tornando possível ver os traçados e rabiscos das teias sociais e culturais que as crianças, desde pequeninhas, vão construindo na sua relação com o mundo. “Conhecer, pesquisar e escrever nessa ótica significa resistir à pretensão de operar com ‘a verdade’. Implica entender que qualquer verdade ou certeza (incluindo, obviamente, as nossas) está ancorada no que é possível conhecer num dado momento, portanto é provisória, situada” (LOURO, 2007, p. 241).

Como um aporte para a construção de outros olhares, degusto a etnografia como uma potencialidade de encontros, compreendendo-a como um movimento de encontros entre pulsões, sentidos, olhares e escutas que vão se construindo no desdobramento das relações estabelecidas entre o/a pesquisador/a e os sujeitos que constroem seu campo: “Fazer a etnografia é como tentar ler um manuscrito estranho, desbotado, cheio de eclipse, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escritos não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado” (GEERTZ, 1978, p. 20).

O que está em jogo não é quantas vezes o sujeito faz uma ação, mas como ele age e os efeitos das suas ações. Com esse modo de percepção do campo, Mauss (1974), em seu livro *Manual de etnografia*, destaca que o/a pesquisador/a não deve deixar de se atentar a qualquer pormenor, sendo preciso não só descrever ao máximo possível, mas também realizar uma análise em profundidade em que aponte os valores observados em campo a partir de seus referenciais, tomando para a compreensão dos dados os elementos culturais.

Em paralelo a esse procedimento, a construção da pesquisa etnográfica parte da ideia de culturas como itinerantes; em outras palavras, parte dos cursos históricos

de deslocamento e, portanto, da cultura entendida como o efeito da dialética entre local e global, entre o que “reside” e o que está “em viagem” (MELLINO, 2015).

Uma análise com base nesses princípios requer “enraizamento” no campo, como apontam Eder e Corsaro (1999, p. 521):

[...] a pesquisa etnográfica geralmente envolve trabalho de campo prolongado em que o pesquisador adquire acesso a um grupo social e realiza observações intensivas em ambientes naturais por um período de meses ou anos. Para interpretar o que os participantes em estudo estão fazendo e dizendo, o etnógrafo precisa saber o que é a vida diária para eles – as configurações físicas e institucionais em que vivem, a rotina diária de atividades, as crenças que orientam suas ações e sistemas linguísticos e outros sistemas semióticos que medeiam todos esses contextos e atividades.

O que está em jogo nesse movimento são os pormenores, os entremeios que costuram a dinâmica social e o contexto cultural. Nesse sentido, todos os cheiros, as cores, os sons tornam-se elementos frutíferos na construção da pesquisa etnográfica, pois representam dados fecundos para a compreensão das relações que os sujeitos estabelecem e das construções das culturas infantis.

E qual o papel do pesquisador ou da pesquisadora diante desse movimento? Por considerar a pesquisa um ato político, concebo, inspirado pelos escritos de Spivak (2010), a tarefa de ser potencializador de espaços por meio dos quais os sujeitos possam falar e ser escutados em suas diferentes linguagens, desarticulando as amarras coloniais de subalternização dos saberes e dos atores da pesquisa. “Quero com isso dizer que não basta observar a criança, de forma como também não basta prestar-se a seus brinquedos; é preciso penetrar [...]” (BASTIDE, 2004, p. 195).

Não basta se sentar com as crianças no chão e brincar; é necessário ser aceito/a, criar caminhos de

aproximação e ouvir em outras linguagens, sentir e falar. A esse respeito, o antropólogo Ingold (2008) contribui para pensarmos a maneira da construção de novas percepções quando entramos em campo, destacando que esse momento de encontro com os sujeitos da pesquisa não se refere a abrir os olhos, já que eles estão abertos de qualquer modo; nem a abrir os ouvidos, já que eles não podem ser fechados, a não ser tapando-os com os dedos. Consiste, antes, em um tipo de esquadramento de movimentos, realizado pelo corpo todo, no qual a percepção não é uma operação “dentro da cabeça”, executada acerca do material bruto das sensações, mas ocorre em circuitos que perpassam as fronteiras entre corpo e mundo.

Quando realizamos pesquisa com crianças pequenininhas, se não mantivermos em alerta nossos olhos e ouvidos adultos, em muitos momentos eles não nos permitem compreender aquilo que os meninos e as meninas pequeninhos/as fazem concretamente; às vezes, podemos interpretar de modo adultocêntrico um abraço, um puxão em um brinquedo. A descolonização de nossas posturas é o que nos leva a construir uma pesquisa próxima às crianças. Entretanto, também não podemos nos esquecer do que Mauss (2010, p. 239) disse a Piaget:

todo o estudo de crianças é de determinadas crianças; de um meio social determinado; de determinada língua; e que vivem e são educadas de certo modo historicamente determinado”, e o foco dessa pesquisa é distinto da psicologia que parte do individual, e nós do social, mas é o mesmo objeto que observamos pelos lados opostos dos binóculos.

Outro elemento que merece destaque em relação à pesquisa com crianças pequenininhas é a percepção das múltiplas temporalidades estabelecidas: o tempo de pesquisa, o “experenciado” pelos sujeitos durante a

realização do campo, o dos prazos de entrega dos relatórios científicos e o da organização dos dados e suas análises, os quais se constituem na materialização metanarrativa dos movimentos temporais dos encontros vivenciados durante a realização da pesquisa. Dentro desses múltiplos espaços temporais, a escrita, como destaca Malighetti (2014), torna-se o elemento que atravessa a pesquisa em todas as suas temporalidades. Com esse quadro, o caderno de campo é um elemento fundamental para a reflexão constante das cenas, brincadeiras e falas observadas ao longo da pesquisa de campo. Para além de descrever somente aquilo que via ou ouvia, pude anotar as minhas dúvidas, escrever a partir do meu local de fala.

O momento de escrita é marcado por uma interpretação, de modo que os dados

sofram uma nova “refração”, uma vez que todo o processo de escrever, ou de “inscrever”, as observações no discurso da disciplina está contaminado pelo contexto do *being here*, a saber, pelas conversas de corredor ou de restaurante, pelos debates realizados em congressos, pela atividade docente, pela pesquisa de biblioteca (OLIVEIRA, 1996, p. 25).

A escrita do caderno de campo foi aos poucos sendo transfigurada nos capítulos deste texto final do livro, para o qual trago inquietações que fui vivenciando ao longo de todo o campo. Para construir esse método, realizei entrevistas semiestruturadas com as docentes das turmas que acompanhava, objetivando respostas mais diretas acerca de algumas das questões que me inquietaram no desenvolvimento da pesquisa. As docentes que aceitaram conceder entrevistas foram três, sendo duas negras e uma branca; utilizei o gravador para o registro de nossa conversa e, posteriormente, pedi para que elas lessem o material já transcrito; caso quisessem, poderiam alterá-lo.

As entrevistas realizadas com as docentes adultas possibilitaram compreender um pouco mais as relações estabelecidas entre as crianças pequeninhas, no que tange às intersecções entre as relações de gênero, raciais e de classe.

Durante toda a pesquisa procurei manter um estado de alerta constante em relação a armadilhas metodológicas relativas ao controle e à localização dos sujeitos, sejam estes as crianças pequeninhas ou as docentes, tomando sempre a máxima de “estranhar o familiar e familiarizar-se com o exótico na construção do olhar antropológico” (VELHO, 1978, p. 28), de modo a experimentar diferentes encontros que serão estabelecidos no campo de pesquisa.

Como destaca Zuccoli (2009, p. 142),

Trata-se, portanto, de uma atividade que não pode e não deve terminar em uma simples repetição de uma passagem em um exercício sempre igual, sem nenhuma necessidade de variação, mas que é aberta, coloca interrogações, apresenta dificuldades, entra nos erros, necessita de um pensamento operativo atento, obrigada ao confronto com outros para ver como fizeram ou estão fazendo, quais estratégias devem ser colocadas em campo.

Tal situação exige disposição para nos adaptar, mover, tornando-nos sujeitos compreensíveis, não para nos limitar, mas para promover encontros fecundos com o campo, implicando empenho e disposição para pensar o que está envolvido no interior das relações. Isso ocorre com a construção de um olhar sensível, baseado em lentes epistemológicas que rompam as estruturas adultocêntricas para com as crianças, pois, caso isso não ocorra, faltarão elementos para conhecê-las. Desse modo, inspirados na pedagogia da infância, poderíamos afirmar que buscamos observar concretamente as crianças não no sentido de uma técnica, mas como orientação mental, que

necessita uma postura profissional. Esse movimento também não se limita ao presente e deve levar em consideração que existe um passado que constrói a ação observada e um futuro: “a observação aprofundada deve ser considerada um trabalho que faz parte dos deveres das educadoras” (FONTAINE, 2017, p. 35).

A partir desses pressupostos, é importante ressaltar que aquilo que observamos está ligado à postura que adotamos e às bases teóricas que constroem o nosso olhar para com as crianças pequenininhas, ou seja, as lentes das observações são construídas pela nossa formação, por aquilo que lemos, no que acreditamos politicamente e que vivenciamos ao longo de nossa trajetória enquanto pesquisadores da infância. O método implica uma atitude educativa fundamental, baseada na capacidade de pensar e refletir, baseada na escuta e na compreensão profunda daquilo que está acontecendo no contexto (INFANTINO, 2008).

Parto da premissa de que independente do pertencimento racial, as produções das crianças têm que ser valorizadas. O que observamos não é neutro e resulta de escolhas, do quadro teórico que recorta nossa pesquisa. A partir dessa perspectiva, algumas perguntas passam a ganhar importância: Qual é a criança pensada pela pesquisa? A qual criança se referem os conceitos teóricos que marcam o meu olhar durante a observação? Qual a história da construção desses conceitos?

O reconhecimento do impacto das experiências a respeito do nosso modo de observar o mundo no contexto desta pesquisa, as crianças pequenininhas na creche, ajuda a pensar a localização social do sujeito que realiza a observação. Como destaca Jedlowski (2008), nós não falamos a partir de um vazio, por mais oculto que seja; o pano de fundo do que cada um tem vivido também atua na construção de nossas interpretações acerca das

relações sociais, e estrutura as formas como formulamos as nossas perguntas e procuramos respondê-las ou não.

Por esse motivo, destacamos que as reflexões que perpassam o livro foram elaboradas por um homem branco, cisgênero⁴, não heterossexual, de classe operária, e que esses marcadores influenciam diretamente a análise dos dados. O meu lugar de fala enquanto pesquisador branco é marcado pela historicidade da exploração colonial, que toma como base princípios hierárquicos, demandas sociopolíticas e disputas de poder, legitimando uma supremacia racial e reforçando privilégios sociais (HOFBAUER, 2006). Quando destaco os pontos de partida das minhas interpretações ao longo do texto, não estou me referindo somente a experiências individuais, mas procurando entender o lugar social de onde eu falo, localizando-me nas redes de poder as quais interferem diretamente nas experiências do mundo e no acesso à cidadania, bem como no reconhecimento da humanidade das pessoas (RIBEIRO, 2017).

Tudo o que nós escrevemos, como aponta Hall (2016, p. 244), “parte de um tempo e de um lugar singulares, de uma história e de uma cultura específicas. Tudo o que dizemos é sempre ‘situado’, posicionado” a partir dessa prerrogativa. Este livro é reflexo também de uma autorreflexão a respeito do meu local de fala, uma crítica

⁴ São pessoas cisgênero as que se identificam com o gênero com o qual foram designadas ao nascer. A cisgeneridade, como aponta Bagagli (2017), é um eixo que constitui uma matriz de práticas repetidas a que todas as pessoas são impelidas para performar na produção de coerências e evidências acerca do sexo e também como “um conjunto de dispositivos de poder colonialistas sobre as diversidades corporais e de gênero, sendo tais dispositivos atravessados por outras formas de inferiorização, marginalização e colonização interseccionais” (VERGUEIRO, 2016, p. 72).

por dentro da branquitude⁵ de como esse mecanismo está relacionado à masculinidade. Um elemento para pensar essas relações é a desconstrução do meu olhar como sujeito construído socioculturalmente, enquanto possuidor de privilégios, os quais inúmeras vezes não nos permitem perceber os diferentes regimes de estratificações causados pelas transformações das diferenças em desigualdades. Como destacou Piscitelli (2017) durante a mesa “História do Feminismo no Brasil”, realizada na Faculdade de Educação da UNICAMP, escrever também é resistir e refletir a respeito do nosso contexto sociocultural.

A partir de tal perspectiva, penso nesta pesquisa com crianças como um ato reflexivo e político, o qual concebo como movimento poético de autopercepção social de si e das coisas, que valoriza e coloca sempre em xeque os diferentes elementos do campo sem julgá-los, moralizá-los nem os interpretar com olhares normativos. Esse movimento permite aguçar nossos sentidos para perceber as crianças pequeninhas enquanto agentes de transformação social, de modo a “não reduzir a capacidade de expressão das crianças somente à fala, mas de se estar atento aos gestos, movimentos, emoções, sorrisos, choros, silêncios, olhares, linguagens sonoras e outras linguagens” (PRADO, 1999, p. 111).

As crianças, como afirma Harvey (2013), têm um pensamento dialético e, para analisar a sua participação social, é preciso disponibilizar-se para outras formas de expressão do pensamento. A complexidade de pensar e fazer concomitantemente, proporcionada pela brincadeira, me fez perceber que as crianças pequenas são seres dialéticos, e que essa capacidade é paulatinamente

⁵ Esse conceito será explorado com o devido rigor no próximo capítulo deste livro.

destruída pelo processo de escolarização hegemônico da compartimentação do conhecimento pelas disciplinas escolares.

Desse modo, se pretendemos nos aproximar das crianças, devemos romper com alguns binarismos, dentre eles a distinção entre a teoria e a prática, entre um conhecimento a respeito da infância e produzido acerca da pedagogia da infância e o cotidiano construído nas creches e pré-escolas, ou nas metodologias de pesquisa com as crianças; “conectar teoria e prática para superar tanto a ideia de uma ordem hierárquica, quanto a ideia de prática como tradução operacional de teorias” (INFANTINO; ZUCCOLI, 2016, p. 44-45).

Nesse momento, destaco a percepção de que as crianças pequenininhas são agentes de transformação social:

A ideia de que as crianças têm suas próprias culturas pode parecer exagerada para alguns leitores. Mas, as crianças podem sentir-se desconfortáveis na cultura adulta e até mesmo ser resistentes a ela, como parece ocorrer muitas vezes nas sociedades norte-americana e do norte da Europa, diante do referencial descritivo que ainda é a tradição cultural dominante. E eis aí o atrito. É um lugar-comum agora a ideia de que os ambientes culturais são múltiplos. O ambiente cultural que um indivíduo habita pode se tornar fragmentado, fluido, agitado e negociável – seja da perspectiva das informações ou do poder. Todos os ambientes culturais são compostos por ambientes subculturais concorrentes, múltiplos e conflituosos. O reconhecimento de que a cultura infantil é um deles não deveria apresentar nenhuma dificuldade a priori. Na verdade, para muitos estudiosos, isso não é realmente um problema (Corsaro, 1997; Goodwin, 1990; as contribuições de James e Prout, 1990; Maltz e Borker, 1986; Opie e Opie, 1960; ver também Eckert, 1989; Willis, 1981). Obviamente, as crianças não só vivem nas esferas culturais dos adultos com quem partilham suas vidas, mas elas criam e mantêm ambientes culturais próprios (HIRSCHFELD, 2016, p. 183).

As crianças pequenininhas, negras e brancas, não são apenas produzidas pelas culturas, mas também são produtoras de cultura; as diferenças entre os meninos pequeninhos e as meninas pequenininhas, e entre eles/as e os/as adultos/as não são quantitativas, mas qualitativas. A criança não sabe menos; sabe outras coisas (COHN, 2005). No que tange à questão racial, podemos observar que “as crianças desde muito pequenas aprendem a ‘ler no corpo’ (HALL, 1997) as diferenças raciais e a verbalizá-las e, no limite, rejeitá-las” (ABRAMOWICZ; CRUZ; RODRIGUES, 2017, p. 17).

Fernandes, no texto intitulado “As trocinhas do Bom Retiro: contribuições ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis”, escrito em 1944, destaca:

Os próprios imaturos também elaboram, é obvio, parte dos elementos de seu patrimônio cultural. Alguns desses elementos foram, mesmo, estruturados sobre moldes fornecidos pela vida interativa da “gente grande”. Essas criações, todavia, se institucionalizaram, posteriormente, podendo ser aprendidas nos grupos infantis, como acontece com os elementos aceitos da cultura do adulto (FERNANDES, 2004, p. 216).

As culturas infantis são produzidas por meio das diferentes relações que as crianças estabelecem com o mundo, trazendo também para suas construções os conflitos existentes nos espaços em que convivem, um elemento que é extremamente positivo. Ao encontro do pensamento de Fernandes (2004), mas em continente e momento histórico diferentes, Corsaro (2011) propõe o conceito da reprodução interpretativa para pensarmos a produção das culturas infantis. O termo interpretativo abrange os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na construção da realidade social, destacando as formas particulares das

crianças de criarem e participarem das culturas de pares⁶, não se limitando a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuindo ativamente para a produção e mudança cultural. O termo reprodução aponta também que as meninas e os meninos estão restritos pelas estruturas sociais existentes, ou seja, as infâncias e as produções das crianças são afetadas diretamente pela cultura e sociedade que integram e, em alguma medida, reproduzem.

Nessa mesma linha, Macedo (2016, p. 102) aponta que “as culturas infantis não se constroem no vazio; elas são um dos componentes da totalidade estando em relação direta com o que é produzido pelos jovens, adultos/as e velhos. As crianças estão no mundo e não em um mundo à parte”.

Diante desse contexto, coloco-me COM as crianças pequenininhas, respeitando os limites impostos tanto pelas condições dadas quanto pela interpretação de outras linguagens, procurando compreender os procedimentos de produção das culturas infantis “para que se tornasse a principal protagonista no desencadeamento da fala sobre o que está vivendo” (MARTINS, 1993, p. 17). Quando destacada a importância da fala das crianças, principalmente das pequenininhas, não me refiro somente à linguagem oral, pois meninos pequenininhos e meninas pequenininhas possuem muitas outras formas de expressão e comunicação que nós, adultos, muitas vezes já perdemos e não conseguimos compreender⁷.

As meninas pequenininhas e os meninos pequenininhos utilizam diferentes linguagens para se comunicar, de forma peculiar a cada um, exigindo interesse e abertura dos/as docentes para a compreensão das singularidades. Colocar as crianças pequenininhas em

⁶ Termo utilizado por Corsaro em inglês (*peer culture*).

⁷ Para maior aprofundamento a respeito do assunto, ver a poesia “Ao contrário, as cem existem”, escrita por Malaguzzi (1999).

foco não significa homogeneizar a ideia de comunicação, sujeito e relação; exige empenho e curiosidade para buscar a compreensão das diferentes linguagens e modos de se relacionar com o mundo, dando valor à história de vida de cada um, e cada criança pequenininha proporciona questionamentos e demandas diferentes.

Arelado a esse fato está o reconhecimento de que as crianças de 0 a 3 anos têm um modo próprio de se relacionar com o mundo, apontando a necessidade de encontrar aportes metodológicos adequados para uma pesquisa com elas. A escolha teórico-metodológica deste livro está pautada nos aportes das Ciências Sociais e da Pedagogia da infância.

As crianças carregam sobre si a carga colonial do adultocentrismo, estabelecida pelas hierarquias capitalistas pautadas na exploração do sujeito por meio de relações de poder, deslocadas e descentradas por um único conjunto de vetores. O adultocentrismo, assim como os demais sistemas hierárquicos de distribuição de poder, contribui para a reprodução da desigualdade e do preconceito, e colabora para manter a ordem vigente. Trata-se de uma construção que transforma diferenças em desigualdade (ROSEMBERG, 1976, 2014).

Para a “sociedade centrada no adulto, a criança não é. Ela é um vir a ser. Sua individualidade deixa de existir. Ela é potencialmente a promessa” (ROSEMBERG, 1976, p. 1467). Esses elementos constituem pilares de uma colonialidade que constrói “uma série de formações discursivas nas quais o outro colonial vinha ‘essencializado’, inferiorizado, ‘feminilizado’ e enfim naturalizado como sempre o já colonizado” (DIRKS, 2002, p. 17).

A partir desse quadro, as crianças pequeninhas passam a ser as menos reconhecidas como participantes da produção da história e da cultura, como ressalta Rosemberg (2015, p. 212): “A desvalorização do bebê

decorre de ideologia de gênero e de idade que valorizam o padrão adulto e masculino associado à produção e à administração da riqueza e não à produção e à administração da vida”.

Tal pressuposto organiza os sistemas saber/poder a respeito das crianças, concebendo-as enquanto “as Outras”: aquelas que necessitam receber orientações constantes para se tornarem sujeitos dentro da lógica unificadora do discurso colonial. A chave dessa forma de construção do outro é a deslegitimação da humanidade das crianças, que passa a conceber “como subalternas” e não como sujeitos que constroem histórias e são protagonistas de suas próprias vidas.

Foi essa crença colonizadora que transfigurou a criança em infante, bem como, em infância, não só o período temporal de imaturidade biológica para procriar e assegurar a continuidade da espécie, mas também o período cultural a ele correspondente, agora transfigurado em período temporal de incapacidade generalizada [...] (MIGUEL, 2015, p. 39).

A colonialidade adultocêntrica não reconhece as crianças como atrizes e atores sociais, pois parte do referencial de sujeito adulto, o que ocasiona um desconforto diante da potencialidade e intempestividade infantil. Para ajudar a pensar essa conjuntura, apresento algumas questões levantadas por Butler (2015, p. 61): “Que ordem política implícita produz e regula a semelhança nesses casos?”

Ao procurarmos somente as semelhanças da cultura adultocêntrica para construir as análises da produção das culturas infantis, estamos reforçando a colonialidade, que concebe as crianças como inferiores. Entretanto, essa não é a única forma de conceber as crianças. Entre os nossos povos originários, há os Munduruku, para os quais a

criança indígena é [...] provocada para ser radicalmente criança. Não se pergunta nunca a ela o que pretende ser quando crescer. Ela sabe que nada será se não viver plenamente seu ser infantil. Nada será porque já é. Não precisará esperar crescer para ser alguém. Para ela é apresentado o desafio de viver plenamente seu ser infantil para que depois, quando estiver vivendo outra fase da vida, não se sinta vazia de infância. A ela são oferecidas atividades educativas para que aprenda enquanto brinca e brinque enquanto aprende num processo contínuo que irá fazê-la perceber que tudo faz parte de uma grande teia que se une ao infinito (MUNDURUKU, 2015).

Os Munduruku nos inspiram a pensar as crianças em seu tempo presente, livres dos colonialismos. Ao encontro desse pensamento, Faria (2011) nos instiga a pensar as pesquisas a partir do pertencimento das crianças, pela história e pela cultura produzida por elas enquanto protagonistas. Lembramos sempre, conforme destacou Marx (2011), no *18 de Brumário de Luís Bonaparte*, que os homens fazem história em condições dadas; inspirado por ele, afirmo que as crianças também, assim como as mulheres.

As crianças não são pessoas desligadas dos emaranhados de diferenciação, identificação e estratificação social; constituem-se meninas, meninos, negras, brancas, filhas/os de trabalhadoras ou herdeiras/os de grandes impérios do capital. É importante frisar que quando afirmamos um pertencimento de classe, raça e gênero para as crianças,

Não se trata de conceber três diferentes ordenamentos das relações sociais, correndo paralelamente. Ao contrário, estes três antagonismos fundamentais entrelaçam-se de modo a formar um nó. Convém alertar, contudo, para o fato de que não se trata de uma dissolução dos três eixos ao longo dos quais se estruturam as desigualdades, traduzidas em hierarquias e diferentes tipos de conflitos. Trata-se de um entrelaçamento que não apenas põe em relevo as contradições próprias de cada ordenamento das relações sociais, mas que as potencializa. Em outros termos, este nó apresenta uma lógica contraditória (SAFFIOTI, 1997, p. 61).

Em relação ao nó, não deveríamos buscar a primazia do sexo, da classe ou raça. Nem as isolar como estruturas separadas, já que elas se fundiram historicamente. O nó formado pelas três contradições, a contradição de classe, de raça e de sexo não é uma somatória, mas uma implicação dessas relações, que torna essa análise complexa. O nó formado por essas três contradições apresenta uma qualidade distinta das determinações que o integram. Não se trata de somar racismo, sexismo e hierarquia de classe, mas de perceber a realidade compósita e nova que resulta dessa fundição. Uma pessoa não é discriminada por ser mulher, trabalhadora e negra, efetivamente uma mulher não é duplamente discriminada, porque além de mulher é ainda uma trabalhadora assalariada, ou ainda não é triplamente discriminada. Não se trata de variáveis, mas sim de determinações, de qualidades que tornam a situação dos sujeitos muito mais complexos. A leitura dessa perspectiva é a imbricação e não a intersecção das categorias raça, classe e gênero, portanto podemos considerá-la como uma metáfora e não como uma ferramenta analítica, pois a categoria analítica operacionalizada por Saffioti (1997; 2015) é a de classe, sendo uma ferramenta utilizada por ela para pensar as conexões entre os marcadores sociais de diferença, pois, segundo a autora, não se trata de nó górdio nem apertado. Mas de nó frouxo, deixando a mobilidade para cada uma de suas formações.

Apesar de Saffioti não trabalhar propriamente com a categoria de intersecção, a pesquisadora contribui para pensarmos que a dinâmica de cada categoria social se condiciona a uma nova realidade, ao intercruzar e gerar formas distintas de diferenciação, que não podem ser analisadas individualmente. Isso pode ser observado ao pensarmos como uma menina pequenininha negra constrói suas relações no coletivo da creche e como um

menino pequenininho branco estabelece tais relações. “As questões centrais sobre raça sempre aparecem historicamente em articulação em uma formação social, com outras categorias e divisões, e são constantemente atravessadas e reatrasadas de classe, gênero e etnicidade” (HALL, 1992, p. 255).

Nessa perspectiva, raça e racismo podem ser pensados como fenômenos ativos, capazes de determinar fatores econômicos, bem como regular relações sociais (MELLINO, 2016). Contudo, é importante ressaltar que as questões relativas ao racismo e à raça são resíduos arcaicos e anacrônicos de uma narração colonial a respeito da história pautada em uma lógica eurocentrada de expropriação e opressão de determinados grupos, com base na desumanização do outro. Assim, as interseções entre as relações de gênero, raciais, de classe e etárias são estruturantes da dinâmica capitalista e permanecem nas suas configurações, construindo relações sociais e localizando os sujeitos na sociedade (SAFFIOTI, 1997; CRENSHAW, 2002; SANTIAGO, 2014). No contexto brasileiro, segundo aponta Ianni (1972), os problemas raciais são mais bem compreendidos quando examinados à luz dos requisitos estruturantes da sociedade; as manifestações dos preconceitos, tais como as barreiras raciais e os estereótipos, são compreendidos no contexto das estruturas econômico-sociais e políticas, tendo em vista seu caráter social dominante: a formação da sociedade de classes.

A partir desses pressupostos, podemos afirmar que as crianças pequeninhas possuem experiências únicas conforme a sua localização na esfera social; o universo infantil é extremamente complexo e pode ser lido por diferentes perspectivas, que devem ser interrogadas por não serem pré-determinadas; as nossas lentes formativas

nos ajudam a construir pontos de vista para perceber determinados elementos e faces das infâncias.

O espaço e o tempo da realização da pesquisa: encontros

Na busca por conhecer instituições de Educação Infantil para a realização da pesquisa, delimitei alguns critérios: ser da rede pública de educação e ensino, possuir projetos relativos à temática das diferenças étnico-raciais e de gênero e ter em seu histórico a disponibilidade de receber pesquisadores (as). A partir desses critérios, realizei algumas discussões coletivas com o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diferenciação Sócio-Cultural (GEPEDISC) – linha culturas infantis –, a fim de elencar possíveis instituições de Educação Infantil da região metropolitana de Campinas que poderiam me receber. Nas conversas também foram debatidas as estratégias para chegar à equipe gestora da instituição para solicitar autorização e seguir os procedimentos éticos.

Entre as indicações do grupo, elenquei três creches que poderiam ser acessadas com facilidade por meio de transporte público. Iniciei o contato com as unidades selecionadas, primeiramente por meio do correio eletrônico, e posteriormente via telefone. Somente uma das creches consultadas se disponibilizou a me receber para conhecer o projeto. As outras indicaram que isso não seria possível, fosse porque já tinham pesquisadores/as realizando trabalhos na unidade, fosse por não terem interesse em participar da pesquisa.

Em um primeiro momento, marquei reunião com a orientadora pedagógica da unidade, que se disponibilizou a me receber para que apresentasse o projeto, a metodologia utilizada e as possíveis implicações para a rotina da unidade. Também deixei uma cópia do meu projeto de pesquisa com a equipe gestora.

Após essa conversa, a orientadora pedagógica apresentou a proposta para as docentes, que decidiram coletivamente pelo aceite da realização da pesquisa. A partir daquele momento, todas as medidas diante do Comitê de Ética em pesquisa da UNICAMP foram tomadas, sendo emitido, no dia 2 de fevereiro de 2016, o parecer número 1.400.323⁸, que respalda a ética dos procedimentos metodológicos do projeto de pesquisa⁹. Os nomes das docentes foram substituídos por nomes de origem africana, em homenagem à cultura e história dos povos africanos. Já os nomes das crianças pequenininhas também foram trocados, sendo escolhidos a partir de nomes de escritoras e escritores negros/negras brasileiros (as) e africanos (as), como outra forma de homenagem.

A aceitação das crianças pequenininhas, negras e brancas, também foi fundamental, e isso não se expressou pelo termo de livre consentimento assinado pelos/as seus/suas responsáveis legais, mas pelo olhar carinhoso expresso quando me viram chegar, pelos abraços de acolhimento, pelo convite baixinho para que eu as escutasse ou pelo simples pedido feito aos pés de um balanço do parque: “Me balanço bem forte! De novo! De novo!”.

A instituição de Educação Infantil onde a pesquisa de campo foi realizada é identificada como Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI), e atende a crianças de 0 a 5

⁸ Ver anexo A.

⁹ “[...] elemento paradoxal é a ética da relação com as crianças na pesquisa, isso porque, se partimos do pressuposto que as crianças são as melhores informantes das questões que lhes dizem respeito e que seu ponto de vista deve ser considerado, inclusive sobre a sua disponibilidade de ser ouvida, como procedemos quando se trata de crianças bem pequenas, que não utilizam a fala como principal forma de comunicação? A não utilização da fala não abstém os adultos da responsabilidade de identificar a disponibilidade, ou não, das crianças para a participação nas pesquisas” (COUTINHO, 2016, p. 765).

anos; possui agrupamentos I, II e III. O agrupamento I é formado por crianças pequenininhas de 0 a 1 ano e 6 meses; o agrupamento II é formado por crianças de 1 ano e 6 meses até 4 anos e 1 mês; ambos funcionam em período integral. O agrupamento III é formado por crianças de 4 anos e 1 mês até 5 anos e 8 meses, e funciona em período parcial.

A CEMEI possui duas salas de agrupamento I, três de agrupamento II e seis de agrupamento III. A pesquisa aqui descrita foi realizada com crianças de dois agrupamentos, contudo não havia crianças com 4 anos nessa turma; a mais velha tinha 3 anos no início do ano letivo e iria completar 4 no final do ano. No agrupamento II, que funciona em período integral, conta com três profissionais no período da manhã e duas profissionais no período da tarde, sendo em um período uma profissional formada em nível superior em pedagogia, considerada a professora da sala, e duas com formação de nível médio, consideradas monitoras por sala, e no outro período somente duas monitoras ficaram responsáveis pela sala, também tínhamos a presença de uma “auxiliar” para acompanhar uma criança com deficiência. Já no agrupamento I, que também funciona em período integral, conta com três profissionais no período da manhã e três profissionais no período da tarde, sendo no período da manhã por duas monitoras com formação em nível médio e uma estagiária, e no período da tarde uma profissional formada em nível superior em pedagogia, considerada a professora da sala, e duas com formação de nível médio.

É importante destacar que coloco todas as profissionais que atuam com as crianças na chave da docência, tanto as professoras quanto as monitoras, pois todas exercem a função docente. Um elemento a ser destacado é que apesar de não ser exigida a formação em nível superior, das quatro monitoras que participaram da

pesquisa, duas tinham formação em nível superior na área de licenciatura, estas duas monitoras com formação universitária foram as que concederam entrevista ao longo da pesquisa.

Ao longo da pesquisa, que foi realizada durante um ano, durante todos os dias da semana, na qual eu ia quatro vezes no período da manhã e uma vez no período da tarde, notei uma rotatividade constante de monitoras nas salas em que realizei a pesquisa, seja essa decorrente de faltas por motivos familiares, ou do afastamento de uma delas para concorrer a um cargo político no município, por isso sempre havia uma nova figura na turma. Muitas vezes, nem mesmo a professora do agrupamento II não sabia qual monitora estaria presente no dia, comprometendo o andamento de projetos e a própria união da equipe responsável pela turma das crianças.

O bairro em que o CEMEI está localizado é distante do centro da cidade e apresenta diversidade racial, pessoas brancas, negra, japonesas; possui rede de saneamento básico, residências de padrão popular e pequenos comércios, e está nas proximidades da rodovia Santos Dumont (SP-075), sendo uma região da cidade composta por pessoas das camadas populares.

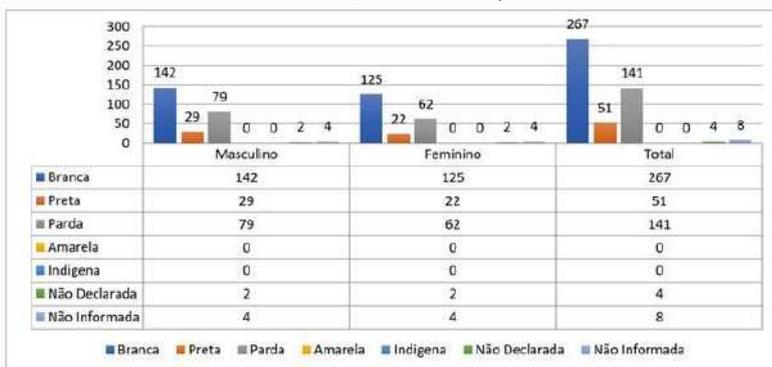
Em termos de infraestrutura, a unidade possui amplos espaços externos destinados às brincadeiras das crianças; as salas também são amplas. A cada dia uma das turmas do CEMEI ocupa um espaço externo, em rodízio; cada turma fica em um ambiente por dia da semana. Em alguns momentos ocorrem encontros das turmas nesses espaços, propiciando a interação entre diferentes idades, a produção de novos arranjos entre os grupos de crianças e a criação de novas brincadeiras¹⁰.

¹⁰ A respeito desses encontros e possibilidades de construção de novas brincadeiras, ver Prado (2006).

Já com relação ao aspecto sociocultural das famílias atendidas pela unidade, consegui, por meio das fichas de matrícula das crianças pequeninhas negras e brancas, construir um perfil com algumas características das famílias, com diversas configurações. As famílias possuem, de maneira geral, renda familiar de um a dois salários-mínimos, sendo a maioria dos/as responsáveis empregada em postos de trabalho no comércio da cidade. Entre aqueles que exercem atividades remuneradas fora de casa, a maioria tem um horário de trabalho entre 8 e 17 horas. O nível de escolaridade da maioria dos/as responsáveis pelas crianças é de Ensino Médio completo; poucos/as têm nível superior.

Com base nos dados das fichas de matrículas, que são preenchidas pelos/as responsáveis legais das crianças pequeninhas no dia da matrícula no CEMEI, verifica-se que o pertencimento racial das crianças é predominantemente branco e do sexo masculino, conforme os gráficos.

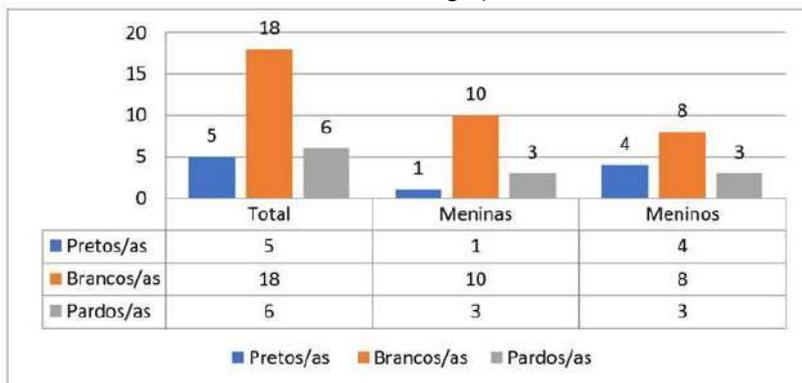
Gráfico 1 – Dados de sexo/cor das crianças da CEMEI



Fonte: Ficha de matrícula das crianças

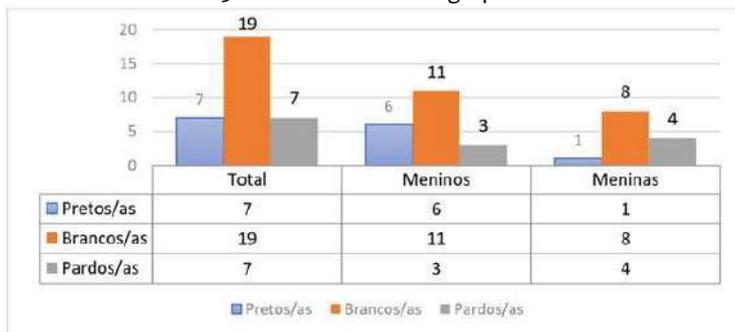
Observamos a configuração das duas salas que acompanhei nos Gráficos 2 e 3¹¹.

Gráfico 2 – Dados 1ª turma – Agrupamento I



Fonte: Ficha de matrícula das crianças.

Gráfico 3 – Dados 2ª turma – Agrupamento II



Fonte: Ficha de matrícula das crianças.

É importante destacar que os dados referentes à raça/cor das crianças pequenininhas têm como característica a heteroidentificação; esse procedimento é

¹¹ Os dados são relativos ao início do período letivo, pois, no decorrer do ano, esses números sofreram variações em decorrência da entrada de crianças por ordem judicial e da saída de outras meninas e outros meninos.

naturalizado na instituição, o que faz parecer normal que a declaração de cor e/ou raça das crianças seja definida por seus pais e/ou mães ou outros adultos por eles responsáveis, criando o imaginário de que crianças assim serão “preservadas” do debate acerca das relações raciais (ROSEMBERG, 1996; ROCHA; ROSEMBERG, 2007). Apontamos isso, pois, como assevera Nunes (2016, p. 408), as “crianças vivem numa sociedade que, por mais que não se queira ver racializada, mantém uma série de ações e atividades que denotam que este marcador é utilizado para definir lugares e espaços”. Em nossa sociedade racializada, a cor se transforma em raça em situações sociais como as que qualificam o negro como feio, ou em brincadeiras que envolvem as posições e hierarquias sociais (CORRÊA, 2017).

[...] no uso burocrático e popular, o termo cor substitui o de raça, mas deixou à mostra todos os elementos das teorias racistas – cor, no Brasil, é mais que cor de pele: na nossa classificação, a textura do cabelo e o formato de nariz e lábios, além de traços culturais, são elementos importantes na definição de cor (preto, pardo, amarelo e branco) (GUIMARÃES, 2011, p. 266).

No Brasil, vivemos grandes marcas da desigualdade deixadas pelo legado da escravidão, que constituem hierarquias de fato na estrutura social. Muitas vezes, quando os/as responsáveis pelas crianças declaram uma criança de tez negra como branca ou parda, não estão somente reproduzindo a lógica da colonialidade pautada na branquitude, mas também, em certa medida, procurando proteger o menino pequenininho ou a menina pequenininha das mazelas do racismo de marca presente em nosso contexto cultural (NOGUEIRA, 1955; TRINIDAD, 2011).

O corpo em si não tem poder nem valor; são os signos criados a respeito dele que resultam em um processo de abstração com base em um desejo exterior

(MBEMBE, 2014). A classificação e as tipificações, como apontam Alietti e Padovan (2000), são usadas para suspender a dúvida a respeito das “peculiaridades” e incertezas que afligem a vida cotidiana; portanto, numa situação de hierarquização entre grupos, os argumentos não dizem respeito em momento algum a aspectos biológicos, mas a aspectos socioculturais.

Entretanto, esse mecanismo não é mero “preconceito”; sua força depende, sobretudo, das hierarquias, do sistema de privilégios e da violência material dos quais é veículo, não se constituindo simplesmente como um estereótipo. As sociedades racistas se formam precisamente a partir da proliferação de espaços e nichos altamente hierarquizados e racializados que, de alguma forma, transcendem a vontade e a subjetividade de indivíduos e grupos (CURCIO; MELLINO, 2012).

Estes fatos, assim como olhares, palavras, gestos, cotidianamente são dirigidos a pessoas negras, indígenas, pessoas ciganas, a pessoas empobrecidas. E fazem com que cada pessoa, e notadamente as crianças, se deem conta de que a sociedade lhes reserva certos lugares, oportunidades, direitos e as exclui de outros. Então haveria, um lugar, haveria uma humanidade que não pertence a todos. Preconceitos sobre os quais se constroem a nação brasileira continuam cultivando sentimentos e ideias de que para pertencer à humanidade é preciso ser descendente de europeus ou é preciso ser branco. Quem for branco ou quanto mais branco, mais humano seria (informação verbal, SILVA, 2015)¹².

Harbuu, docente negra entrevistada, identifica que muitas vezes as crianças brancas têm privilégios em relação às outras, recebendo um afeto que muitas vezes nem é habitual. Um exemplo é o banho, que somente é dado em último caso nas crianças pequeninhas, seja pelo

¹² Anotações e gravação realizadas em Campinas, outubro de 2015.

grande número de bebês, seja pela falta de tempo para cumprir tal função:

Loirinho, lourinha, do olho claro tem tratamento diferenciado. Aqui é nítido. “Você vai dar banho? Por que ela tem que tomar banho? Ela não precisa tomar banho”. Algum tempo depois, a criança sai banhada, com o cabelo arrumado. Aí eu pergunto: “Por que deu banho nela? Agora dá banho naquela dali, oh?”. Porque só a criança loira tem esse privilégio. “Essa criança não precisa tomar banho aqui na escola. Ela toma banho todo dia na casa dela. Agora, tem outro aqui, em sua maioria negros, que tava precisando tomar um banho. Por que você não deu?” Você só deu naquela criança loirinha. É assim... é... o negócio é... não é velado... é escancarado o negócio (infomação verbal, Harbuu – docente negra, entrevista concedida em 2016¹³).

Esse dado ressoa em pesquisas já realizadas no campo das relações raciais e da educação (CAVALLEIRO, 2003; CUNHA JUNIOR et al., 1979; DIAS, 1997, 2007; OLIVEIRA, 1992; OLIVEIRA, 2004; ROSEMBERG, 1980, 1991; SOUZA, 2002; SOUZA, 2012; TRINIDAD, 2011). A docente destacou outros elementos a respeito dessa temática em sua entrevista:

[...] as crianças que são mais bonitinhas, mais loirinhas, né? As pessoas tratam melhor mesmo. Você não vê muita gente fazendo gracinha com criança negra, de fato. Você vê mais com criança branca, isso desde a entrada da guarda até lá [...] as pessoas brancas ou ditas brancas brincam mais com crianças brancas. Pega mais no colo, dá muito mais carinho.

Nesse processo, a criança negra vai se retraindo, vai ficando mais tímida, porque pra mim ela percebe. Desde bebê. Desde bebê percebe. Porque se uma pessoa vai lá, por exemplo, vai lá.... Eu gosto daquela menininha branquinha, vou lá todo dia, faço carinho, pego no colo, brinco, e a outra não, a outra não, a outra

¹³ Como mencionado anteriormente, todos os nomes foram substituídos, seguindo os padrões éticos estabelecidos pelo Comitê de Ética da UNICAMP.

não... é impossível. Ela percebe, não tem como não perceber, até porque o negócio é muito escancarado. Eu acho.

O acolhimento, no geral, na minha opinião, ele é ruim para todas as crianças. Ele é ruim... É, é um processo ruim desde o começo pra todo mundo. Ele é muito ruim. E aí é óbvio que volto a dizer: se é uma criança bonitinha, branquinha, cheirosinha, ela vai ter mais carinho, ela vai ser muito melhor acolhida, enquanto o outro... aí o processo dele vai demorar mais ainda. Aí o sofrimento é maior ainda (informação verbal, Harbuu – docente negra, entrevista concedida em 2016).

Ao encontro da fala de Harbuu, como já apontou Cavalleiro (2003) em sua pesquisa, as docentes da Educação Infantil afirmam a existência do racismo, achando em muitos momentos normal a forma de tratamento desigual empregada para com as crianças, reforçando o ideário da existência de uma democracia racial no Brasil.

Como aponta Fernandes (2008), as circunstâncias histórico-sociais fizeram com que o mito da “democracia racial” fosse manipulado como conexão dinâmica dos mecanismos societários de defesa dissimulada de atitudes, comportamentos e ideais “aristocráticos” dos brancos¹⁴.

Diante desses dados, questionava-me quanto ao acolhimento das crianças negras pequenininhas pela creche; na entrevista com a docente Zarina, pensamos conjuntamente a respeito desse fato e de suas intersecções com o racismo estrutural:

Flávio: Você acha que as crianças negras têm dificuldade no acolhimento na creche?

¹⁴ Nos anos 50, Florestan Fernandes e Roger Bastide iniciaram uma série de estudos patrocinados pela UNESCO e que tinha como objetivo verificar o suposto caráter democrático das relações raciais no Brasil. Para Fernandes, raça e classe estavam no mesmo patamar de estruturação da realidade, mas raça estava subsumida à classe, ideia que os estudos pós-coloniais e decoloniais desconstruem.

Zarina: Cada caso é um caso. Então, vamos pensar lá. A Núbia: ela é uma criança negra, ela é uma criança que fica nesse movimento de observar muito e tem essa barreira na construção dos vínculos afetivos, eu acho, mas eu também trabalhei com o Talib, dei aula para Talib, que é o irmão dela, que é a *Nubia de cabelo comprido*, né, enrolado.

Flavio: Os dois são negros?

Zarina: Os dois são negros. A Núbia era igual. É, vamos pensando, você está me provocando e a gente está pensando. E aí, vamos pensar, a Nubia, né. A Núbia acho que foi muito tranquilo, que é uma menina negra, do cabelo liso, né. Mas os meninos, por exemplo, vamos falar dos meninos: o Talib que eu fiquei extremamente chateada com a família, porque mandou aquele bilhete superjoinha, dizendo que achava uma pena que a gente não estava querendo acolher o filho, que não estava querendo acolhê-lo, eu fiquei muito chateada, eu acho que o Talib foi uma das crianças que eu mais pejejei para acolher e eu acho que eu acolhi bastante, assim, de respeitar que era um momento dolorido, o Talib era a primeira vez que ele estava indo para a escola, a mãe estava em casa, o pai não sei se trabalhava ou não, mas, enfim, estava nesse processo. Eu acho que os pais trabalhavam, os pais são negros, o Talib é negro, ele ainda mamava no peito. Isso é uma coisa que me angustia muito, as meninas sempre dizem: “ah, é muito complicado a criança que mama no peito vir para a escola”, mas a gente está criando um grupo na escola que chama “maternidade de mãos dadas”, que incentiva o aleitamento inclusive na escola. Eu, de fato, eu ainda não tenho uma ideia, não sei, se a criança que mama no peito ela tem mais dificuldade de ficar na escola do que aquela que não mama, eu não sei (informação verbal, Zarina, docente branca, entrevista concedida em 2016).

A CEMEI em que realizei a pesquisa não contava com um projeto que envolvesse toda a unidade para a valorização das culturas africana e afro-brasileira. Pude observar o trabalho com essas culturas apenas em alguns momentos isolados, em uma turma com a qual não realizava a pesquisa, mas não nos dois agrupamentos que acompanhei. As instituições de Educação Infantil no Brasil, inúmeras vezes, constituem um lugar hostil para as

crianças negras pequeninhas e não têm artefatos culturais que contribuam para o seu acolhimento, bem como são marcadas pelo racismo institucional presente em nossa sociedade. Ademais, muitos dos aspectos relativos ao acolhimento das culturas africana e afro-brasileira e à desconstrução do racismo institucional não se fazem presentes no cotidiano das instituições. Um exemplo desse racismo estrutural pode ser observado no projeto pedagógico do CEMEI em que realizei a pesquisa. Em nenhum momento a expressão “étnico-racial” aparece no documento, tampouco há qualquer menção à valorização da cultura africana ou da afro-brasileira. Outro aspecto que merece destaque é que o conceito de gênero também não é mencionado; nos eixos norteadores é apontada, de modo genérico, a necessidade de construção do respeito à diversidade cultural e às diferenças individuais.

Eixos Norteadores

A escola adota eixos norteadores, como princípios que orientam o trabalho pedagógico, que abrangem: todos os agrupamentos, o adulto profissional em constante processo de formação e as famílias como parceiras dos processos educativos.

Eixos:

- Reafirmar e ampliar a identidade na diversidade cultural, no reconhecimento e valorização das diferenças de si e do outro, respeitando a individualidade e o grupo.
- Considerar o cuidar e o educar processos indissociáveis e não hierarquizáveis, para o desenvolvimento integral da criança.
- A criança e o adulto, sujeitos históricos, na interação com o outro e com o meio produzem conhecimento e culturas.
- O ambiente educacional como propiciador da imaginação, da curiosidade e da socialização através das múltiplas linguagens.
- Brincar, para crianças e adultos, como forma de expressão e interação com o outro e com o meio, produzindo conhecimento e cultura.
- Favorecer a construção da personalidade moral, valorizando o ambiente cooperativo, a resolução de conflito, a construção de regras e o desenvolvimento da autonomia.

- Valorizar o SER em detrimento do ter, problematizando o consumismo e a comercialização da infância presente na contemporaneidade (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2016).

Com base nessa constatação, é possível afirmar que na lógica institucional os aportes africanos e afro-brasileiros, bem como as discussões a respeito das relações de gênero, não recebem o devido tratamento didático pedagógico; isso faz com que a cultura, a aparência e as ações de poder de determinado grupo (brancos) tornem-se o horizonte das práticas construídas dentro da creche. Essa circunstância é reflexo do que podemos denominar racismo estrutural, que se baseia, em primeiro lugar, na criação e recriação de um imaginário social em que determinadas características ou práticas culturais são desvalorizadas ou invisibilizadas, para que a desigualdade e a violência apareçam de forma estilizada, como peça publicitária, e possam estar integradas à “normalidade” da vida social, tornando os sujeitos apáticos e indiferentes ao modo como negros e indígenas são invisibilizados (ALMEIDA, 2018). Na lógica colonial, a história é contada a partir de uma única ótica, a qual contribui para legitimar as estruturas patriarcais e racistas que sustentam as desigualdades.

Aqui se faz necessário destacar que quando escolhi a creche, ela era conhecida no município por desenvolver um trabalho com a educação das relações raciais, contudo, no decorrer da pesquisa, pude verificar que somente uma docente realizava com seu grupo de crianças pequeninhas um trabalho com a temática das relações raciais, e não eram as docentes que eu acompanhava. Esse contexto torna-se importante ser apresentado, pois evidencia que muitas vezes diferentes instituições afirmam que estão realizando um trabalho relativo à lei

10639/2003, mas, na realidade, o que há são trabalhos isolados desenvolvidos por docentes.

Essa situação enfatiza o epistemicídio presente em toda a história do Brasil, que reforça um sistema complexo de estruturação de diferentes níveis de poder e privilégios, o qual é “constituído como um instrumento operacional para a consolidação das hierarquias raciais” (CARNEIRO, 2005, p. 33). Diante desse contexto, podemos afirmar que a instituição investigada apresenta aspectos eurocêntricos, pautados na colonialidade do ser e do saber (QUIJANO, 2014). Esses elementos podem ser observados nas falas de algumas docentes:

Você sabe que a nossa escola está parecendo um hospital, né? [...] nas paredes da escola também não tem nada que... [...] houve um comentário dentro de um grupo, na verdade de WhatsApp, houve um comentário que não podia rezar tal, tal, tal e que não podia trazer nada da cultura negra porque era tudo da macumba. Ah, aí eu fiquei um bicho! Eu estava afastada, eu falei: “Gente, nós vamos precisar estudar. Porque a macumba, a cultura africana, não é só a religiosidade”, embora as evangélicas cantam as coisas da igreja e ninguém está discutindo isso. Então, quando é para as questões africanas, a escola é laica. Quando é para as questões evangélicas, a escola não é laica? Então, a gente precisa... e aí colocaram um vídeo de uma mulher evangélica, nem me lembro, é o grupo... uma das professoras evangélicas colocou esse vídeo e ela descendo a lenha que essa questão de etnia tinha a ver com macumba, com religiosidade, e aí eu falei: “Vamos ter que estudar”, e aí a escola abraçou a essa ideia. Então, graças a essa polêmica que aconteceu por conta da religiosidade, e se a gente discutisse, eu sinto falta. Por exemplo, novembro tem o Dia da Consciência Negra; poderíamos, não precisa ser novembro, o pessoal confunde, ah, vamos trabalhar em data comemorativa, trabalhe qual tempo for, trabalhe a cultura do índio, trabalhe a cultura da... África, precisa de mais trabalho, é legislação inclusive, a legislação exige. Embora depois da Escola sem Partido acho que vão tirar tudo, mas, enfim, é a legislação, a gente teria que trabalhar, a gente teria que trazer que 90%, 80% da população brasileira é afrodescendente. E teríamos que ter a África

representada nas paredes da escola, nas roupas das mulheres, levar a nossa escola para passear nesses espaços como a Fazenda da Roseira, por exemplo, que é um espaço que acolhe as pessoas. Eu fiquei feliz de ver que pelo menos as educadoras já começaram a ir nos espaços de cultura negra... tanto é que, na Semana da Família nossa, teve aquele espaço do cabelo, do turbante, etc. e tal. “Olha o meu cabelo como é lindo”, etc., por conta dessa discussão que a gente está fazendo, então nós já melhoramos. Só que eu acho que essa discussão da formação, eu penso que ela tem que vir para a prática, eu tenho que trabalhar isso com as minhas crianças da sala, eu tenho que oferecer mais coisas da cultura africana, mais coisas da cultura dos indígenas, independentemente de leis, não importa se eu vou discutir em junho ou abril, eu não estou preocupada com data comemorativa, mas eu estou preocupada que essa formação que a gente fez, e agora graças a Deus as pessoas descobriram que a África não é só religião, né? Que a África é muito mais que isso e nós temos muito... ontem veio um rapaz falar sobre capoeira. A capoeira, por muito tempo, ela foi criminalizada aqui no país, nós não descobrimos ainda a capoeira, a capoeira lá fora é... você vai na Dinamarca, em Paris, outros lugares, nossa, o pessoal fala muito bem da capoeira, dança capoeira, brinca capoeira, então, por que nós temos essa dificuldade, né? Porque a gente foi construindo, acho que até por isso, acho que a gente tem que desconstruir essa visão pejorativa da cultura africana e construir uma cultura positiva (informação verbal, Adeola, docente negra, entrevista concedida em 2016).

Como aponta Adeola, a instituição, na qual realizei a minha pesquisa, inúmeras vezes toma como aporte o etnocentrismo cristão europeu, o que reflete o contexto atual nacional, marcadamente influenciado pelos mesmos princípios religiosos. Vivemos no Brasil a emergência do conservadorismo moral religioso dos evangélicos pentecostais, na disputa pela moralidade pública, para maior controle dos corpos, dos comportamentos e dos vínculos primários. Grupos de evangélicos, sobretudo os pentecostais, têm entrado na disputa pela moralidade pública não somente para a proteção de sua moralidade,

mas para lutar para que ela seja inscrita na ordem legal do país (ALMEIDA, 2017)¹⁵.

Outro aspecto a ser destacado na fala da docente Adeola é o apagamento da cultura africana pelo discurso de que tudo o que pertence aos aportes africanos e afro-brasileiros é algo ruim. Como aponta Araújo (2015), essa reverberação se dá dentro de um quadro de racismo que, sem se descolar dos seus fundamentos ligados ao pertencimento étnico-racial, também atinge todo e qualquer elemento cultural ligado à herança cultural africana no Brasil e às culturas e religiões afro-brasileiras.

E uma das formas desse racismo se manifestar é através da discriminação e do ataque às heranças culturais africanas, sendo que entre os muitos aspectos dessa cultura a religião é o principal alvo dos ataques. Com isso, fica evidente que os casos de intolerância religiosa ligados às religiões afro-brasileiras revelam uma das terríveis faces desse racismo arraigado também na escola, e na vida escolar (ARAÚJO, 2015, p. 56).

Ao encontro das análises do antropólogo Araújo, Caputo (2009) destaca que o racismo brasileiro é do tipo heterofóbico, ou seja, um racismo que é a negação absoluta das diferenças, e pressupõe uma avaliação negativa de toda diferença, implicando um ideal explícito ou não de homogeneidade.

Outro elemento a ser destacado na fala da docente Adeola é a ideia de África reduzida a um continente e ligada somente a uma expressão religiosa derivada da

¹⁵ A religião, as religiões, os religiosos fazem parte desse movimento mais amplo, sendo constituintes e constituídos por ele. Desse modo, [...] os evangélicos não sendo causa e nem resultante, mas como estão articulados ao processo social mais geral. Assim como nem todos os evangélicos são conservadores, a pauta conservadora vai além da pauta dos evangélicos conservadores. Dela participam também católicos, outras religiões e não religiosos (ALMEIDA, 2017, p. 25).

colonialidade, que homogeneíza as diferenças culturais e padroniza as formas de olhar, conceber e criar relações entre saberes africanos e afro-brasileiros. “O continente nos foi apresentado como objeto do discurso da história, sem nunca figurar o papel de sujeito [...] [e desconsidera-se que] África fala, canta, dança, sussurra, é rica em expressões que ecoam em cada canto do mundo” (RODRIGUES, 2007, p. 07). Essa é uma das chaves construídas pelo colonialismo para estabelecer modos únicos de percepção do mundo: “as representações são consideradas apenas como imagens apolíticas a serem analisadas e interpretadas como outras tantas gramáticas intercambiáveis, e julga-se que há um divórcio absoluto entre passado e presente” (SAID, 1995, p. 93).

Nessa mesma linha de pensamento, Souza (2017, p. 202) destaca que

discursos e práticas docentes monoculturais condizem com tais expectativas sociais, que se opõem ao diálogo, ao questionamento da ordem e à dimensão conflitiva das relações sociais. Diferentes modos de pensar e de agir de diferentes sujeitos são concebidos na perspectiva da igualdade que, no fundo, apaga a diferença quando não aprofunda a compreensão dos contextos sociais e não transforma em conteúdo e prática curricular a dimensão sociocultural presente.

Imerso nesse contexto, realizei minhas observações ao longo de todo o ano de 2016, participando, interagindo, conversando, fazendo as atividades do dia a dia, observando as crianças enquanto brincavam entre elas e as relações que estabeleciam com os adultos e as adultas.

Foi fundamental um contato com as crianças pequeninhas nos diferentes momentos, brincar com elas, escutá-las não somente com os ouvidos, mas com o corpo todo. “Somos sujeitos corpóreos e usamos o nosso corpo como linguagem, como forma de comunicação”

(GOMES, 2003, p. 173). O corpo transcende nossos modos de andar, falar e gesticular. Todos esses elementos estão ancorados nesse saber e, assim, estão presentes no nosso contexto, por meio do movimento de diáspora dos povos que habitavam as diferentes regiões do continente africano (HAMPATE BA, 2003).

Nos meses em que permaneci na instituição, também participei de festas, como a das Famílias e a Festa da Primavera. Nesses momentos, observei as diferentes relações construídas entre as crianças, e entre as crianças e os adultos e as adultas que convivem com elas.

Capítulo 2 - Inquietações de um pesquisador branco: relações raciais e de gênero e culturas infantis

Nessas horas, onde as noites se fecham para a
paz entre esquinas pouco iluminadas de um
amarelo sombrio, temo por meu menino.
A vermelha luz que gira deixa tudo laranja.
E nessas horas mocinhos são vilões e os vilões
espertos.
Sinto um frio tomar meu corpo quando ele
demora a chegar,
Deixo preparado o jantar e silêncio.
Vai que é confundido!
Ter essa pele nos faz o ponto negro na massa de
tiro.
Eu posso respirar, não consigo respirar.
Ouvi dizer que todos dizem isso! E sem dúvida a
maioria pensa eu to sendo confundido.
Vocês sabem do que eu digo!
Hoje fiz sobremesa um pudim inesquecível e
toda noite o recebo:
Seja bem vindo menino!
Ser preto e pobre é um risco!
A quebrada sabe disso;
Os doutores tão tudo arisco
E me arrisco, eles não gostam da gente¹⁶.
(*Menino meu*, Jairo Pereira)

Embalado pelos versos de Pereira, ao longo deste capítulo procuro pensar a construção das relações de gênero a partir de uma perspectiva interseccional. Afinal, como nos formamos enquanto sujeitos masculinos e femininos? Como os contextos de classe e raça influenciam esse processo?

¹⁶ Para maiores informações:< https://www.youtube.com/watch?v=yQA DkVd4_ZA>

Quando cheguei à creche, observei um comportamento: os meninos pequeninhos e as meninas pequeninhas, a partir das normas pré-estabelecidas nas relações de gênero, apresentam preferências por determinados brinquedos e brincadeiras. Ao me sentar no chão da sala para brincar com as crianças, elas me traziam brinquedos considerados de menino.

No meu encontro com as crianças, pude perceber que o meu corpo, marcado por traços da masculinidade, como barba, cabelo curto etc., produzia nas crianças pequeninhas a interpretação de que eu brincaria com os carrinhos, com as bolas ou com os animais em miniatura; brinquedos como panelinhas ou outros utensílios considerados femininos só me foram oferecidos quando eu disse: “Vamos brincar com aquela boneca! O que acha de hoje a gente fazer uma comidinha?”.

A percepção do que representa a masculinidade de um homem branco¹⁷, que gera inúmeras vezes padrões de comparação e hierarquização, era tão forte que, um dia, brincando com as crianças pequeninhas, um menino negro pequeninho me fez repensar o meu papel enquanto sujeito:

Observava as crianças pequeninhas brincando com um fogãozinho, e resolvo me aproximar e pergunto:

– Nossa, que legal, o que você tá cozinhando?

No mesmo instante, o menino negro pequeninho para de brincar e me responde:

– Tio, eu não brinco com fogão, é coisa de menina! Você sabe, é menino, sabe disso!

¹⁷ Quando me refiro à representação da masculinidade branca, não falo da minha experiência individual ou do modo de me portar no mundo diante das desigualdades; destaco a representação que é construída socialmente a respeito do que seria um homem branco e dos modos como ele deve se comportar.

– Ah, eu não acho que é só menina que brinca de cozinhar, eu também gosto!

– Eu não gosto! Isso é brincadeira de menina!

A docente me chama, vou ao encontro dela; ao olhar novamente para o fogão, observo que o menino negro pequenininho, que me disse que não gostava de brincar com o fogão, volta a brincar nele, interagindo com outros colegas (Fragmento do diário de campo, abril de 2016).

Desse momento em diante, comecei a observar que quando me aproximava das brincadeiras ditas não masculinas, os meninos pequenininhos paravam de brincar, dizendo para mim “tio, nos não estávamos brincando”. Essa percepção só foi sendo quebrada no decorrer da minha permanência na creche, após os meninos pequenininhos me verem brincando com bonecas e carrinhos, e perceberem que não me importava que eles também brincassem com esses brinquedos.

Em um dia específico, verifiquei que esse entrave tinha sido derrubado.

Estava observando Pedro (menino negro pequenininho) e Maua (menina negra pequenininha) brincarem de casinha e de repente sou surpreendido por Pedro:

– Quê?

Ele aponta a colher na minha direção.

Sem hesitar respondo:

– Sim.

A partir desse momento, passo a fazer parte da brincadeira entre as duas crianças pequenininhas (Fragmento do diário de campo, maio de 2016).

Com base nos inúmeros momentos vivenciados no campo e em diálogo com os estudos da área de gênero e relações raciais, posso afirmar que a minha figura transmitia às crianças pequenininhas a ideia de controle, vigilância. Não que eu agisse dessa forma, mas a representação da masculinidade branca as conduzia a essa

percepção. “Na ordem patriarcal de gênero, o branco encontra vantagem, [...] o poder é macho, branco e, de preferência, heterossexual” (SAFFIOTI, 2015, p. 33).

A branquitude, como aponta Laborne (2014, p. 53), “seria um lugar, um status ocupado pelas pessoas brancas e herdado de relações sociais e fundamentalmente raciais do passado”, caracterizada nas sociedades pela colonialidade, construindo um lugar de privilégio material e simbólico, e criando fronteiras externas entre brancos e negros e distinções internas que hierarquizam os brancos por meio de outros marcadores sociais de diferença, como classe social, gênero, origem, regionalidade e fenótipo (SCHUCMAN, 2018).

A partir dessa prerrogativa, comecei a pensar quem eram os homens da creche e verifiquei que eram poucos, todos brancos, e representavam postos de vigilância, de controle, a exemplo da saída e entrada da creche: o porteiro¹⁸, os zeladores e os coordenadores das empresas terceirizadas que frequentavam a creche algumas vezes. As únicas pessoas negras eram mulheres, que ocupavam os cargos de auxiliar de limpeza, docentes, cozinheiras. A branquitude em nossa sociedade é marcada por um processo de hierarquização racista significando poder: “a identidade racial branca é um lugar de privilégios simbólicos” (CARDOSO, 2011, p. 81).

As crianças pequenininhas, desde o momento em que entravam na creche, observavam que os homens brancos controlavam a sua entrada e saída, e organizavam os brinquedos do agrupamento I antes das docentes chegarem; assim, a associação da minha figura como controlador era possível.

¹⁸ No meio do ano de 2016, a instituição ficou somente com uma funcionária na portaria; o homem que trabalhava em conjunto com ela foi demitido.

[...] ideologias racistas não são recebidas de forma passiva, mas são usadas de maneira a ajudar as próprias crianças a compreender suas condições materiais e culturais [...] na vida das crianças, o racismo é uma posição sujeita a condições, determinante na medida em que pode ser usado para dar sentido ao próprio mundo (BASTIANONI; VILLANO, 2013, p. 240, tradução nossa).

A identidade racial branca, como destacam Cardoso e Dias (2018), não é homogênea; a branquitude precisa ser considerada a posição ocupada pelo sujeito na confluência de eventos históricos e políticos determináveis. Ser branco tem distintos lugares, no entanto é a branquitude que modela as estruturas hierárquicas.

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas na conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduzem à elaboração da perspectiva eurocêntrica [branca] 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 (QUIJANO, 2005, p. 118).

As diferenças foram e continuam a ser utilizadas como elementos para justificar a hierarquização social. Nesse quadro, as crianças pequenininhas me fizeram problematizar e pensar o meu local de pesquisador, e o que meu corpo representa nesse contexto sócio-histórico, levando-me à percepção de que as nossas localizações na estrutura social possibilitam a construção de interpretações e de condução da pesquisa de modos distintos, assim como de diferentes relações com o campo de pesquisa. Essa percepção de entrecruzamento está diretamente relacionada ao reconhecimento do lugar de fala, como aponta Sovik (2017); as questões da imagem e

autoimagem foram construídas no contexto brasileiro para se pensar a elaboração de aportes críticos a respeito da branquitude.

Como já foi mencionado, essa percepção foi modificada ao longo do tempo; as crianças pequeninhas foram se aproximando e, no encontro com elas, fui me desvencilhando das amarras da noção do que é ser homem naquele ambiente. Ressalto que não me tornei “um nativo”, uma criança pequeninha, mas fui me constituindo como diferente, um adulto que brincava com as crianças, conversava com elas, mas não as controlava. Como Pires (2007, p. 235), “Não acredito que as crianças tenham me visto como uma criança. Mas acredito que o fato de eu ser adulta [no meu caso, adulto] e elas serem crianças, deixou de ser um imperativo negativo para a relação”.

No primeiro dia com cada turma na creche, as docentes das salas me apresentaram para as crianças pequeninhas como um pesquisador que iria acompanhar as atividades desenvolvidas durante todo o ano de 2016. Talvez as crianças não soubessem o que é ser um pesquisador, mas elas sabiam o que representava a figura de um adulto naquele contexto.

No decorrer dos dias, depois de pedir permissão para participar das brincadeiras, aproximei-me das rodas de conversa e consegui romper com algumas fronteiras que me separam dos meninos pequeninhos e das meninas pequeninhas; as crianças pequeninhas me perceberam como adulto que brincava; pude brincar com as bonecas e na caixa de areia, e até subir junto com elas os morros da creche sem impedimentos ou qualquer julgamento que poderia repreendê-las a partir do que seria ser um menino pequeninho ou uma menina pequeninha. De acordo com o pensamento de Corsaro (2005), pode-se afirmar que me tornei um adulto atípico, aquele que participa das atividades com pouco ou nenhum entrave. Esse conceito

foi desenvolvido pelo autor quando realizava pesquisa na Itália, e era visto como um adulto incompetente por causa do pouco conhecimento da língua italiana, uma espécie de criança grande.

Por meio da participação nas atividades das crianças, fui me tornando membro das suas relações sociais. A ideia inicial construída com base no imaginário social a respeito do que simbolizava um homem branco foi se redesenhando a partir das interpretações que as meninas pequenininhas e os meninos pequeninhos construíam em nossas interações. As relações entre as crianças são construídas coletivamente pelas suas participações ativas nas relações sociais e culturais, o que se relaciona à noção de reprodução interpretativa (CORSARO, 2011).

Como destaca Corsaro (2011), quando as crianças constroem uma relação com o/a outro/a, elas elaboram atividades compartilhadas em conjunto em uma área específica, protegida contra “invasões alheias”.

Fernandes desenvolveu um dos estudos pioneiros no Brasil a respeito das culturas infantis, realizado no bairro do Bom Retiro, em São Paulo. Em sua pesquisa, o autor concebe a cultura infantil como o conjunto de relações pelas quais as crianças têm oportunidade de manter contatos pessoais e de interagir socialmente com outras crianças, desenvolvendo rotinas, artefatos, valores e interesses que possibilitam a incorporação de normas e padrões de comportamento em suas personalidades. Por meio da experiência direta e concreta, elas aprendem “como agir em cada circunstância, na qualidade de parceiro e membro de dado agrupamento social há um tempo” (FERNANDES, 2004, p. 207).

Assim, as crianças criativamente se apropriam do conhecimento social que lhes foi apresentado pela rotina adulta e o ampliam. As crianças também protegem os seus espaços interativos e percebem que podem ser

protagonistas das próprias atividades, negociando quem irá participar delas; a partir desse movimento, compreendem suas identidades sociais que estão sendo construídas. Por esse motivo, durante a minha inserção nos grupos, o convite para participar das atividades e brincadeiras vinha delas, e eu não forçava uma entrada indesejada.

Como de costume, todos os dias eu chegava à creche e me sentava em um canto no fundo da sala da turma que acompanhava, conversando/brincando com as crianças pequenininhas. Minha estratégia era tentar estabelecer uma distância em relação às docentes, procurando criar uma imagem que não me associasse à função docente dentro da creche. Para as docentes, por sua vez, ter por perto um adulto era no mínimo uma situação embaraçosa. Por isso, elas constantemente tentavam me envolver nas tarefas diárias. Às vezes, não era fácil recusar certos pedidos, mas eu os recusava; sempre que possível, elas buscavam entender a minha percepção a respeito da atividade que estava acontecendo: “Hoje temos que fazer a parte pedagógica!”; “Flávio, o que você acha da atividade que realizamos?”; “Nossa, você viu?”; “E como anda sua pesquisa, já conseguiu os dados?”; “Eu tô ajudando na pesquisa?”.

Esses questionamentos muitas vezes esperavam uma resposta, talvez uma aprovação, ou eram uma forma de dizer que eu era acolhido e que, de algum modo, elas gostariam de contribuir com a pesquisa. Entretanto, ao longo dos meses fui demonstrando, por meio de atitudes, que não estava na creche para fazer julgamento moral do trabalho desenvolvido com as crianças pequenininhas, nem mesmo para propor atividades, mas para participar das interações das/os meninas/os pequenininhas/os, negras e não negras.

As docentes não somente me questionavam quanto às suas posturas pedagógicas, como também em relação

ao meu papel político enquanto sujeito comprometido com a luta antirracista e sexista. Durante uma entrevista, uma docente verbalizou explicitamente essa inquietação:

Nós fizemos uma formação esses dias na Fazenda Roseira com uma negra de verdade, isto é... também é uma formação de verdade porque é uma negra que está falando. Ela faz o mestrado. Ela é negra, ela estava lá. Porque aqui, por exemplo, vem o cidadão aqui falar de negro, o cidadão branco, gente? Cabelo lisérrimo, daquelas barbas, aqueles meninos socialistas bonitos. Entendeu? Não que não seja válida a formação que ele tem, o estudo que ele fez, mas nada como uma pessoa da própria cor falar (informação verbal, Harbuu – docente negra, entrevista concedida em 2016).

Diante desse questionamento, destaco que não estou tomando a autoridade de falar dos/as sujeitos/as negros/as nem das crianças pequeninhas, tampouco desconsiderando as experiências vivenciadas por eles/as. As dimensões de racialização, das relações de gênero e adultocêntricas envolvem todas as relações sociais, influenciando diretamente a construção da vida. Entendo como papel político o de “criar espaço [...] de questionar os limites representacionais, bem como o seu próprio lugar de enunciação e sua cumplicidade no trabalho intelectual” (SPIVAK, 2010, p. 15)¹⁹.

Pesquisar as culturas infantis e os marcadores sociais de raça, gênero e classe que as interseccionam exige uma desconstrução contínua e abertura para pensar a respeito dos racismos, dos machismos, do sexismo, da desigualdade de classe, que forjam processos de diferenciação para justificar as desigualdades. Como nos lembra Ângela Davis²⁰

¹⁹ Este tema gera diferentes discussões e abre espaço para outras discussões, contudo não serão trabalhadas nesta tese.

²⁰ Angela Davis, feminista, filósofa, professora emérita do Departamento de Estudos Feministas da Universidade da Califórnia, é

apud Akotirene (2018, p. 45), “raça é a maneira como a classe é vivida”.²¹ Como a creche é fundada em um solo plural, o método de construções interculturais nesse contexto é motor de transformação que contém em si uma intencionalidade pedagógica, tomando como guia uma gama de valores que não se reduz aos da liberdade individual e da representatividade dos grupos acerca dos quais o discurso multicultural gira (SILVA, 2011).

A cada encontro com o campo, fui me deixando ser afetado pelos questionamentos e por todos os elementos interculturais que as crianças pequeninhas e as docentes me colocavam, bem como repensei meus privilégios. Isso impulsionava o meu pensamento e redirecionava as minhas anotações em campo, bem como a minha escrita.

As percepções das masculinidades e suas intersecções com os marcadores sociais: como os meninos pequeninhos, negros e brancos, rabiscam as fronteiras das relações de gênero?

Estava sentado brincando com as crianças, quando Machado me disse:

– Tio, a sua mãe comprou uma camiseta rosa pra você?

– Não, fui eu mesmo.

– Nossa, mas rosa é de menina!!! Você não sabia?

– Mas a loja dizia que a camisa era de menino, como assim? Eu acho que não tem essas coisas de menino e menina, tem?

– Acho que tem, minha mãe diz que rosa é de menina!

ícone da luta pelos direitos civis. Como ativista, integrou o grupo Panteras Negras e o Partido Comunista dos Estados Unidos. Foi presa na década de 1970 e ficou mundialmente conhecida pela mobilização da campanha “Libertem Angela Davis”.

²¹ Essa expressão foi semelhantemente dita por Stuart Hall (1996, p.55) que afirmava: “race is the way in which class is "lived", the medium through which class relations are experienced, the form in which it is appropriated and "fought through". This has consequences for the whole class, not specifically for its "racily" defened segment”.

- Eu acho que é só uma cor e todo mundo pode usar...
 - Eu acho que você vai virar menina!
 - Nossa! Será?
 - Não sei! Vira mariquinha.
- A docente, observando a conversa, chama as crianças e pergunta:
- Existe coisa de menino e menina? (Fragmento do diário de campo, novembro de 2016)

O que faz com que nos tornemos homens ou mulheres? Seriam as nossas roupas? O nosso jeito? Os órgãos sexuais que possuímos? O menino pequenininho, ao conversar comigo a respeito da minha camiseta rosa, indica algumas pistas de como nos constituímos como sujeitos com um gênero, seja masculino, seja feminino, ou outro, apontando que a constituição das masculinidades e feminilidades está além do próprio órgão sexual.

Essa maneira de categorização, que parte de estímulos sociais, como apontam Bastianoni e Villano (2013), pode ser observada em crianças de seis meses, o que demonstra a capacidade de meninas pequeninhas e meninos pequeninhos para interpretar e utilizar as categorias sociais. Não estamos aqui defendendo que a diferenciação é natural ou biológica, mas apontando a capacidade das crianças pequeninhas de interpretar as relações sociais que as circundam.

Somos sujeitos sociais, e a percepção da cor rosa como algo do universo feminino é obra das relações construídas entre as pessoas. Nenhuma cor possui em si uma designação ou um fim; são as crianças, as mulheres, os homens que estabelecem a conexão entre determinada cor e um significado social. Cores, formas e seus usos provocam a pensar acerca de questões sociais e, nesse caso, de gênero, de modos diferentes de acordo com o grupo social que usa os artefatos (GOBBI, 2015).

Quando pensamos a construção sociocultural das masculinidades, talvez nos venha logo à mente o

estereótipo de homem branco, heterossexual, cisgênero, forte, magro; entretanto, esse modelo se assenta em um projeto racial de sociedade, de civilidade, bem como de gênero e sexualidade. No caso específico brasileiro, esse ideal é também marcado pela colonialidade, que é delineada a partir do “desejo de nossas elites pela branquitude imaginada não apenas em termos cromáticos, mas, sobretudo, morais e de poder, da capacidade de autocontrole e domínio dos outros [...]” (MISKOLCI, 2012, p. 121).

Inspirado nos apontamentos de Brah e Phoenix (2004), expostos no artigo *Ain't I a Woman? Revisiting Intersectionality*, apresento alguns questionamentos para pensar a construção das relações de gênero desde as primeiras infâncias: quais são as consequências do processo normativo de construção do “gênero da brancura” como sujeito do imaginário ocidental para as crianças pequeninhas? Como essa norma marca os meninos pequeninhos negros e as meninas pequeninhas negras no sentido relacional? As hierarquias sociais resultantes da configuração racial no Brasil privilegiam as crianças brancas pequeninhas no protagonismo em festas, danças e teatros construídos no interior das creches; nesse contexto, crianças negras pequeninhas muitas vezes não são, por exemplo, parte do casal de noivos da festa junina da instituição educativa.

O imaginário da branquitude a respeito das relações de gênero está presente em todos os espaços, inclusive no cotidiano da creche. Nesse processo, o branco aparece como modelo universal de humanidade, alvo da inveja e do desejo dos outros grupos raciais, encarados como não tão humanos. Entre as diferentes ferramentas sócio-históricas utilizadas pela elite branca brasileira para manter seus privilégios, temos o projeto elaborado pela Comissão Brasileira de Eugenia que possibilitou mudanças

na Constituição de 1934, promulgando o artigo 138, que determinava a responsabilidade da União, dos Estados e Municípios, nos termos da respectiva lei, do estímulo à educação eugênica, condicionando a educação como prática de melhoramento racial (ROCHA, 2018).

Verifica-se que ressoam até hoje esses princípios; como exemplo, temos as histórias contadas para as crianças, que são, em sua maioria, ainda relacionadas a contos de fadas eurocêntricos, cujas princesas esperam o príncipe prover-lhes a vida – símbolo clássico do patriarcado. Histórias como as das rainhas candaces²², da Rainha Guerreira Nzinga²³ e de Dandara²⁴, que, reinavam e comandavam exércitos nas guerras, mas dificilmente são contadas às crianças. O que observamos é um reforço dos modelos da branquitude, que legitimam as características físicas e os comportamentos esperados para meninos e meninas, às vezes ideologicamente, nos pequenos gestos e práticas do dia a dia na educação infantil.

Farias (2016) apresenta, em sua dissertação de mestrado, um exemplo clássico da perversidade do branqueamento que assola as relações sociais, descrevendo que Nanã, uma menina de cinco anos, a desenha loira (mesmo ela não o sendo) e justifica que “loira você fica muito mais bonita”. Nanã quis “presentear” a pesquisadora com as características do branco.

Os negros e as negras passam a ser, dentro desse quadro, apenas comparações ao universo relativo aos brancos, entendidos os outros, aqueles que não representam o ideal construído pela branquitude. Nesse

²² Corajosas guerreiras, as rainhas candaces exerceram funções políticas, sociais e culturais, assumindo a totalidade do poder no Império de Cuxe (ou Reino de Kush). Ver Candaces... (2015).

²³ Para mais informações, ver A rainha... (2009).

²⁴ Mais informações em Descrita... (2014).

contexto, outras questões são apresentadas: o que conhecemos para além do processo hegemônico de construção das relações de gênero pré-estabelecidas pela branquitude? Como as formas de masculinidades e feminilidades ou outras formas de experiência das relações de gênero são linearmente enquadradas nesse projeto da branquitude? Talvez tenhamos algumas pistas a respeito desses questionamentos.

Em uma manhã de segunda-feira, no ônibus que pegava para chegar até a creche, ouvi uma conversa entre duas mulheres negras trabalhadoras, mães de crianças pequeninhas que frequentavam a creche, as quais levavam seus filhos para a instituição pesquisada antes de ir para seus trabalhos, sentadas à frente do meu banco. A conversa me trouxe novas questões:

– Sabe, tem gente que fala que não se pode ensinar os meninos a mexer na cozinha, mas eu ensinei meus filhos desde pequenos a cozinharemos, senão eles morriam de fome! Eu passo o dia todo fora, eles têm que ir à escola, têm que comer, se não ensino, quem iria fazer pra eles? Crio meus filhos sozinha!

– É, você tem razão, eu também boto meus filhos a ajudarem, mas olha, lá em casa quem cozinha bem mesmo é o meu marido. Ele bebe a pinga dele, mas faz um macarrão delicioso! (Fragmento do diário de campo, março de 2016)

Homens na cozinha? Ensinar os filhos desde pequenos a cozinhar? Isso me parece muito distinto dos ideais prescritos de masculinidade; talvez não corresponda ao ideal de homem provedor que espera sua esposa ou mãe trazer seu alimento e depois servi-lo, em uma relação senhorial-patriarcal. De qualquer forma, o que visó destacar é como a experiência das relações de gênero é marcada pela estratificação de classe e pela racialização.

Gobbi (1997), em sua dissertação de mestrado, intitulada *Lápis vermelho é de mulherzinha? Desenho*

infantil, relações de gênero e educação infantil, destaca que muitas mães das crianças que participaram da pesquisa afirmaram que ensinavam algumas tarefas domésticas para os filhos, a fim de que pudessem desempenhar tarefas quando estivessem sozinhos ou com suas esposas. Para a autora, essas mudanças apresentadas e carregadas pelas mulheres mães de meninos levaram à reflexão da necessidade de se relacionar etnia, classe social, raça e gênero para a compreensão das diferentes infâncias.

Com relação ao ato de cozinhar, existe uma diferenciação quanto à classe social que o executa, pois verificamos que, em grandes restaurantes frequentados pela elite, homens brancos coordenam as atividades da cozinha e são tidos como os melhores chefes. O ato de cozinhar ganha dimensões diferenciadas conforme a classe social em que se está inserido, bem como apresenta aspectos distintos por questões raciais e de gênero, que se refletem em *status* sociais construídos. Por exemplo, um homem branco, de classe média, ao tornar-se *chef*, ganha *status* de masculinidade, por representar diretamente o gestor da cozinha, aquele que dita ordem e detém todos os saberes relativos aos pratos que serão elaborados.

O que pretendemos argumentar é que na história do capitalismo o domínio de classes apareceu desde o início entrelaçado com o discurso de raça. Em suma: a noção moderna de raça, bem como as diferentes formas históricas de racismo a que ela deu origem, representa um dispositivo de comando constitutivo de todas as formações capitalistas modernas (CURCIO; MELLINO, 2012, p. 08, tradução nossa)

A classificação racial foi um dos elementos principais para a hierarquização social, como mostra Santos (2006, p.103): “a relação de dominação e criação de privilégios é consequência e não causa da hierarquização e pode ser considerada como uma obrigação de quem é classificado

como superior, por exemplo o ‘fardo do homem branco’ em suas missões civilizatórias”. Nesse sentido, as pessoas negras dentro de uma sociedade construída por estruturas escravocratas e racialmente pensada para o benefício da população branca não possui acesso igualitário a postos de trabalhos, escolaridade etc.

A cor é um critério objetivo de estratificação. E mais, remete o indivíduo a uma raça, remete-o a uma classe. É, portanto, símbolo de uma classe (ALMEIDA, 1976). Na lógica hierárquica das práticas racistas, a cor foi selecionada como marca racial que serviria para identificar socialmente os sujeitos; passou a ser “um símbolo da posição social, um ponto de referência imediatamente visível e inelutável, através do qual se poderia presumir a situação de indivíduos isolados, como *socius* e como pessoa” (BASTIDE; FERNANDES, 2008, p. 95).

Como destaca Akotirene (2018, p. 17),

Enquanto as mulheres brancas têm medo de que seus filhos possam crescer e serem cooptados pelo patriarcado, as mulheres negras temem enterrar seus filhos vitimados pelas necropolíticas, que militar e confessionalmente matam e deixam morrer, contrariando o discurso cristão elitista-branco de valorização da vida e contra o aborto – que é um direito reprodutivo. Não havemos de escapar desta encruzilhada teórica.

Ao encontro desse pressuposto, quando pensamos a respeito do imaginário do homem negro que exerce a atividade de cozinheiro, corremos o risco de recair na expressão histórica de feminilidade negra prescrita pelo racismo, que liga as negras à figura de cozinheiras. Essa atividade é considerada um trabalho mecânico e braçal, retirado o seu caráter intelectual, e é associada ao feminino; cozinhar não envolveria pensar, apenas executar ordens, ação assim associada aos negros. A colonização europeia, desde o início, construiu processos que

racializam e sexualizam as relações de trabalho. Desde os primeiros momentos de gestação do capitalismo, antes do aparecimento das classes no sentido marxista moderno do termo, até as transformações neoliberais, quando ocorreu o entrelaçamento das relações sociais estruturais, as contradições entre apropriação coletiva e individual, bem como entre apropriação e exploração, passaram a produzir uma dinâmica de interligação entre as relações sociais de sexo, de “raça” e de classe (FALQUET, 2017).

Pude observar que a presença do homem negro era perceptível durante a entrada dos meninos pequeninhos e meninas pequeninhas na creche. Na abertura do portão da instituição, verifiquei que havia um número grande de homens negros que levavam as crianças para as suas turmas, algo que me deixou inquieto. Após dias observando a cena que se repetia, perguntei ao vigilante se era comum os pais, avós, irmãos trazerem as crianças para a creche, pois eu imaginava que as mulheres desempenhariam em maior número essa função. Sem hesitar, o vigilante me disse: “as mulheres entram muito cedo no trabalho; como a maioria dos homens faz ‘bico’, eles que trazem as crianças; à tarde, as mães já saíram do serviço e vêm buscar” (Fragmento do diário de campo, setembro de 2016).

Em *A integração do negro na sociedade de classes*, Fernandes (2008), a partir de sua realidade e das limitações de suas pesquisas, contribui para refletirmos a respeito desse fenômeno, expondo de modo dramático como a inserção do homem negro no mercado de trabalho sofre grandes entraves com o racismo. O autor aponta que as mulheres negras, inúmeras vezes, “foram aceitas” para continuar nos trabalhos domésticos, fosse pela falta de oportunidade que elas tiveram no mercado de trabalho, sobrando para elas os cargos com baixa remuneração e de menos prestígio. Quanto aos homens

negros, não lhes foram conferidas outras possibilidades além de trabalhos sem vínculo empregatício, sem registro na carteira de trabalho ou documentação equivalente, sendo eles desprovidos de benefícios como férias. Sem trabalho digno e remuneração adequada, a maioria dos homens negros foi colocada em um estado de anomia, o que por sua vez dificultou o seu acesso aos mecanismos de ascensão, como a formação escolar.

Esse quadro ainda está presente em nossa sociedade, “construindo trajetórias” sociais para os homens negros/meninos negros que limitam, em grande parte, a sua inserção no mercado de classes. Esse processo não se restringe a limitações no mercado de trabalho, mas também constrói caminhos racializados nas vivências de relações de gênero, sexualidade e experiências no mundo. No entanto, os homens negros reinventaram esse local de anomia, construindo outras formas de vida e gerando outros modos de relação com o próprio mercado de trabalho. Um exemplo desse movimento é a própria possibilidade de vivenciarem a masculinidade de outro modo, contribuindo com as tarefas domésticas e até mesmo tendo tempo para levarem seus filhos e filhas para a creche.

O reconhecimento de que a raça, a classe social e gênero diferenciam as experiências dos meninos/homens e meninas/mulheres rompe com a noção de uma categoria homogênea de homem/menino e menina/mulher, e com suposições universalistas que servem para manter um projeto de sociedade legitimado pela lógica colonial eurocentrada (BRAH; PHOENIX, 2014). No entanto, como aponta Rosemberg (1996, p. 59),

[...] a alternativa de compreensão simultânea das hierarquias de gênero, raça e classe tem se baseado, muitas vezes, em modelo cumulativo, esperando-se uma associação (ou adição) das diferentes formas de subordinação. Nesse sentido, usam-se, por

exemplo, expressões do tipo “a tripla discriminação da mulher negra”. Este modelo associativo não dá conta, porém, da complexidade e das contradições observadas nas instituições educacionais onde as dinâmicas de gênero, raça e classe não são redutíveis umas às outras, evidenciando, ao contrário, um momento não sincrônico.

Para a compressão das relações de gênero é necessário conhecer a historicidade e as culturas que as legitimam, tornando visíveis as desigualdades, as hierarquias e a dinâmica social do método de representação do binarismo masculino e feminino e do legado colonialista do patriarcado, de modo a compreender as relações de poder que estabelecem a decodificação de elementos corpóreos em signos culturais (SCOTT, 1998).

O gênero, como aponta Brah (2006), é construído de maneira diferente conforme a nossa localização nas relações de poder; não existimos simplesmente como mulheres ou homens, mas como categorias diferenciadas, tais como mulheres de classe trabalhadora, mulheres negras, homens camponeses. Cada descrição representa uma condição social específica, a partir da qual são forjadas vidas.

Essa forma de percepção permite que se “desessencialize” o gênero, já que este não se torna um ponto de partida dado, e sim um pressuposto ou construção que se pode formalizar de forma não arbitrária, por meio de experiências, práticas e discursos. Além disso, “o gênero é uma interpretação da nossa história dentro de uma constelação discursiva específica – uma história na qual somos sujeitos da construção social e estamos a ela sujeitos” (ALCOFF, 1988, p. 431).

O exercício de pensar as relações de modo interseccional, segundo McClintock (2010), possibilita uma ruptura no pensamento moderno, produzindo ideias teóricas pós-coloniais: raça, gênero e classe não são campos distintos e isolados da experiência. O gênero não

é somente ligado aos atributos culturais construídos a partir de um “sexo biológico”, mas também uma questão de classe, de pilhagem colonial. Raça não é somente uma questão de cor da pele, mas também uma questão de divisão social das forças de trabalho. Esses domínios não são redutíveis ou idênticos entre si, e existem em relação íntima, recíproca e contraditória. Assim, podemos compreender esse processo a partir da ótica de consubstancialidade, cuja “geometria é variável, podendo incluir, além das relações sociais de gênero, de classe e de raça, outras relações sociais, como a de sexualidade, de idade, de religião” (HIRATA, 2014, p. 66).

A título de exemplo, destaco um fragmento da entrevista com Harbuu (docente negra), em que problematiza como os atributos de gênero influenciam diretamente a construção da negritude, bem como atravessam o reconhecimento social do que é uma pessoa negra, ditando categorias racializadas especificamente para meninos/homens e meninas/ mulheres.

Uma menina negra você alisa o cabelo... você consegue disfarçar sua negritude, entende? Porque, para a sociedade, para ser negra a pessoa tem que estar com aquela roupa colorida, com lenço na cabeça, com o cabelo crespo, aí sim ela é negra. Nesse sentido, a menina, se você quiser, você disfarça, ela vira a morena, a mulata. Você alisa o cabelo dela, você faz progressiva, você põe roupinha sem cor... E aí você disfarça. Ela não é negra, ela é parda, ela é morena, mulata. Já o menino, fisicamente é mais complicado disfarçar a negritude (informação verbal, Harbuu – docente negra, entrevista concedida em 2016).

Harbuu, por meio de sua fala, nos remete a algo já destacado por Gomes (2002): o corpo não é um simples componente biológico, é um campo de significação no qual pairam as sensações, as pressões e os julgamentos. As maneiras pelas quais cada sociedade impõe ao

indivíduo um uso determinado de seu corpo expressam os modos pelos quais as relações sociais são estabelecidas. Como coloca Mauss (1950, p. 34), “o corpo é o primeiro e o mais natural instrumento do homem. [...] o primeiro e mais natural objeto técnico, e ao mesmo tempo meio técnico do homem é seu corpo”.

O corpo negro no contexto brasileiro ganha adjetivos pautados nos atributos da teoria da mestiçagem, amplamente defendida por Freyre (2005), em seu livro *Casa-grande & Senzala*, cuja primeira edição data de 1933. O livro oferece um novo modelo para a sociedade multirracial brasileira, partilhando da análise de que a mestiçagem é o resultado de uma boa escravidão existente no Brasil, retomando argumentos do início do século XX para fundamentar sua análise. O autor toma uma posição teórica e não aponta as implicações de um sistema como esse, tanto no âmbito singular do sujeito escravizado como no contexto macroestrutural das relações hierárquicas presentes na nossa sociedade capitalista.

Esse fato por si só levou à construção de um movimento constante em busca do branqueamento estético, cultural, social, criando o imaginário de que os negros e as negras podem esperar que seus filhos sejam capazes de furar as barreiras decorrentes do seu pertencimento racial caso tenham um tom mais claro de pele ou os cabelos lisos (OLIVEIRA, 1974).

Corrêa (1996, p. 45) aponta que esse processo também é diferenciado conforme as nossas vivências de gênero:

[...] no caso do mulato, ocorre uma hierarquização interna à hierarquização, tomada como dada, entre homens e mulheres em geral. Isto é, assim como há Masculino e masculino (este mais próximo do outro extremo no continuum Masculino/Feminino), há também Feminina e feminina e tanto o negro como a negra precisam “branquear” para aproximar-se do polo idealizado (M e

F) em cada um deles. A personagem literária que melhor expressa esse argumento é a escrava Isaura, que foi igualada, pelos atributos físicos, às mulheres brancas, merecendo ser tratada como elas, isto é, saindo do reino da amoralidade para o da conjugalidade. Só que, no caso da mulata, é como se esse movimento na escala racial estivesse contido no espaço destinado ao feminino, espaço do qual o mulato “escapa” ao branquear.

O pano de fundo que marca esse movimento é a ideologia do branqueamento, associada diretamente às relações de poder patrimonialistas que têm marcado o contexto social do nosso país. O ideário do branqueamento expressa uma recusa ou resistência histórica não apenas à especialização dos conceitos de inclusão e exclusão, mas também à burocratização das relações sociais como um todo (HOFBAUER, 2006, p. 409).

Paralelamente, há a construção do “mito da democracia racial”, identificado por Fernandes (2007, p. 200), ressaltando que o processo de desintegração da sociedade escravista no Brasil foi marcado pela não integração do negro ex-escravizado à nova ordem competitiva que se formava:

A sociedade de classes herdou os padrões de relações raciais, elaborados sob a escravidão, e manteve as principais iniquidades que pesavam sobre os “libertos” na ordem social escravocrata e senhorial. Não obstante, os negros e mulatos pouco ou quase nada conseguiram fazer para alterar o terrível curso da história, já que não possuíam condições econômicas, sociais e educacionais para enfrentar vantajosamente o período de transição, nem dispunham de meios culturais e políticos para se protegerem da catástrofe que se abateu sobre o meio negro.

Os/as negros/as, tanto de pele escura quanto de pele clara, “foram sempre projetados aos estratos das pessoas mais pobres, que não partilham (ou partilham muito pouco) das tendências do desenvolvimento econômico e da mudança sociocultural” (FERNANDES, 2007, p. 89). O ideal

de branqueamento marca a vida dos indivíduos no âmbito social, subjetivo e cultural, como afirmou Harbuu (2016); esse fenômeno impõe um movimento constante de busca pelos ideais prescritos pela branquitude, acionando diferentes mecanismos – modificações corporais, limitação no uso de roupas – na tentativa de que os/as negros/as se enquadrem em um mundo branco e assim possam acessar privilégios destinados às pessoas brancas.

As meninas pequeninhas também sofrem um processo de branqueamento maior, pois a própria concepção da construção do gênero feminino é estabelecida com base na passividade, ou seja, em se modular ao contexto patriarcal vigente. Como expõe Belotti (1987), na construção social do que é ser uma menina existe uma redução forçada de suas agressividades efetuada por meios capilares, obrigando a escolher gestos e posturas aceitas, bem como existem rituais tranquilizadores que servem como refúgio para as meninas que foram vítimas de repressões maciças por causa de sua vitalidade, curiosidade e mobilidade consideradas excessivas.

Um exemplo desse método de “docilização” pode ser observado na pesquisa realizada por Abramowicz (2001), em que há um caso específico de meninas repetentes que falam pouco, rebelam-se pouco e, ao repetirem de ano, ao fracassarem em sua escolaridade, aproximam-se do trabalho doméstico, do qual algumas mulheres procuram se libertar.

A docilização pode ser esse um dos motivos para que muitas famílias declarem as meninas pequeninhas com tom de pele mais claro – como apresentado nos gráficos do primeiro capítulo, na instituição em que realizei a pesquisa havia um número maior de meninos negros pequeninhos do que de meninas negras pequeninhas. O processo de construção social e cultural da feminilidade,

em muitos momentos, força e impõe a passividade, e emoldura as normas sociais com maior rigor às mulheres e meninas, influenciando diretamente o não reconhecimento da ancestralidade negra.

Os negros e as negras, nesse contexto, passam a ser aqueles que não correspondem às regras impostas (ou as infringem). Um dia, quando eu fui beber água no refeitório da creche, deparei-me com algumas imagens coladas próximas à torneira (Figura 2). As imagens foram confeccionadas pela Prefeitura Municipal, para uma campanha educativa voltada à redução e ao controle do desperdício de água, bem como para a construção de bons hábitos de higiene na utilização dos bebedouros.

Figura 2 – Informativo bebedouros





Fonte: Acervo próprio (2016).

A proposta educativa para o não desperdício no consumo da água é uma iniciativa interessante. Contudo, por que o menino negro é representado como o arteiro, que comete o desperdício? E por que o menino branco é representado como o comportado? Essas imagens não educam também para as relações étnico-raciais.

As representações afixadas nas paredes da instituição de Educação Infantil são expressões culturais localizadas e constroem espaços de significados que denotam as relações sociais e seus contextos históricos. A produção dos espaços, como aponta Santos (1988), é resultado da ação de homens, mulheres e crianças a respeito do próprio espaço, por meio de objetos naturais e artificiais. Cada tipo de paisagem é a reprodução de níveis diferentes de forças produtivas, materiais e imateriais, das quais também faz parte o conhecimento.

Nesse sentido, podemos conceber as imagens afixadas acima dos bebedouros como materialização sócio-histórica das hierarquias forjadas no contexto brasileiro, expressando um passado e presente de construções simbólicas que ligam os negros à

malandragem, à má conduta, nas intersecções entre a racialização e as relações gênero. Outro elemento que se constata é a perspectiva relativa à classe social, pois, dentro do imaginário social, as pessoas que possuem maior refinamento sabem se comportar na hora de comer, beber ou se relacionar com os outros sujeitos “com etiqueta”, refinados, aqueles que possuem uma educação burguesa, reforçando assim que a classe social no Brasil expressa também uma condição racial.

Mas o racismo e as teorias que o justificam não “caíram do céu”; possuem uma historicidade que

[...] nasce quando se faz intervir características biológicas como justificativa de tal ou tal comportamento. É justamente o estabelecimento da relação intrínseca entre caracteres biológicos e qualidades morais, psicológicas, intelectuais e culturais que desemboca na hierarquização das chamadas raças em superiores e inferiores (MUNANGA, 2004, p. 25).

Trata-se de ranço colonial que se articula a partir do legado patriarcal de modelo senhorial, construído durante o período escravocrata brasileiro, o qual legitimou o estabelecimento de relações de dominação cultural eurocêntrica ao longo dos séculos de escravidão, de modo que a expropriação colonial racializada e racista em que vivemos (WERNECK, 2010) marca diferentemente homens e mulheres com base no pertencimento racial.

O racismo foi criado para legitimar os fenômenos ideológicos e políticos-sociais, constituindo-se como um fenômeno ocidental e moderno (TAGUIEFF, 1999). Essa percepção ideológica ainda ressoa cotidianamente em nossa sociedade e é constatada corriqueiramente nas observações construídas a respeito dos meninos pequeninhos negros. Em entrevistas concedidas pelas docentes da creche pesquisada, pude observar que o imaginário racializado do que constitui masculinidade

negra é o estereótipo do sujeito malandro, bagunceiro, arteiro, reforçando todos os padrões normativos presentes no legado histórico racista fundamentado em atributos físicos. Em inúmeros momentos, elas contaram que essa forma de percepção ainda é muito presente dentro da creche, apontando também que alguns comportamentos dos meninos negros pequeninhos advêm do seu contexto social:

[...] os meninos negros são mais repreendidos, eles são mais... tem um pouco dessa concepção assim, tem que segurar, porque isso... vai dar o quê? Aliás, eu já ouvi isso, né? Eu estou reproduzindo uma fala de uma educadora. Se eu não seguro, vai virar o quê? Bandido, marginal, violento. Então, ali a questão da cor da pele, da negritude, da afrodescendência, a possibilidade de virar marginal, eu já prefiro pensar que vai virar um presidente da República, mas tem gente infelizmente que segura mais... (informação verbal, Adeola, docente negra, entrevista concedida em 2016)

Eu acho que os meninos negros são mais agressivos, eles batem... aí de novo penso na questão social deles, do dinheiro, porque a gente sabe que existe violência doméstica, e nas classes mais baixas isso é mais explícito... você vivencia isso e retrata depois (informação verbal, Harbuu, docente negra, entrevista concedida em 2016).

O estereótipo da malandragem que adorna as percepções a respeito dos meninos negros pequeninhos não está recheado do *glamour* cantado em muitos sambas nacionais²⁵. Ele carrega o fardo cultural de um passado

²⁵ Entre alguns sambas, podemos destacar:

A MALANDRAGEM. Intérprete: Francisco Alves. Compositor: Alcebíades Barcelos. In: BIDE, Marçal e o Estácio. São Paulo: Abril Cultural, 1928. Disco vinil.

O BONDE de São Januário. Intérprete: Ciro Monteiro. Compositor: Wilson Bastista. In: MPB Compositores. Rio de Janeiro: Globo, [19-]. CD.

histórico pautado na lógica da colonialidade, marcado pelos princípios de civilidade impostos pela branquitude e pela desigualdade de classe presentes em nossa sociedade capitalista. “O preto é um brinquedo nas mãos dos brancos” (FANON, 2008, p. 126). O imaginário que recai nos meninos negros pequeninhos ressoa as mais perversas estruturas do racismo²⁶.

O estereótipo do menino negro pequeninho como o malandro agrega as características de instável, esperto, erótico e, por vezes, violento.²⁷ Essa percepção, assim como a da mulata, vem acompanhada de significados ambíguos, reafirmando os estereótipos acerca dos homens negros e reforçando uma percepção do que seria

BENEDITO não é de briga. Intérprete: Grupo Vocal Arirê. Compositores: Wilson Bastista e Germano Augusto. In: ATENÇÃO vocal 1, 2, 3, 4. Intérprete: Arirê. [s.l.]: Tratore, 2004. CD.

MARGARIDA. Intérprete: Moreira da Silva. Compositores: Zózimo Ferreira e Moreira da Silva. In: MALANDRO em sinuca. Intérprete: Moreira da Silva. [s.l.]: Discobertas, 2012.

A VOLTA do malandro. Intérprete: Francisco Buarque de Holanda. Compositor: Francisco Buarque de Holanda. In: ÓPERA do Malandro. [s.l.]: Universal, 2001. CD.

²⁶ Problematizamos também que a violência doméstica não ocorre apenas em classes socialmente mais desfavorecidas e em países em desenvolvimento como o Brasil, mas em diferentes classes e culturas. Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), a violência doméstica é a principal causa de lesões em mulheres entre 15 e 44 anos no mundo, podendo ser compreendida como uma violência de gênero (PIOVESAN, 2007).

O conceito de violência de gênero deve ser entendido como uma relação de poder de dominação do homem e de submissão da mulher. Essa violência é resultado dos papéis impostos a mulheres e homens no processo de socialização. Ou seja, não é a natureza a responsável pelos padrões e limites sociais que determinam comportamentos agressivos aos homens, e dóceis e submissos às mulheres (TELES, 2007, p. 146).

²⁷ Seria aqui um dos embriões da construção do processo de genocídio da população negra? Ou melhor, esse processo também tem suas edificações no interior da própria creche?

a masculinidade negra da classe trabalhadora. Entre as características associadas ao estereótipo está a agressividade, que, como aponta Kimmell (2000), é um aspecto valorizado e estimulado entre os meninos. Desde muito cedo é ensinado aos meninos que a violência não só é uma forma aceitável de resolução de conflitos, mas também uma prática digna de admiração.

Entretanto, na fala das docentes, a agressividade não é associada a algo positivo da masculinidade negra, carregando em si a percepção do negro revoltado, violento, cruel, que pode ser associada diretamente à imagem de escravo algoz (BROOKSHAW, 1983) ou de “escravo demônio” (PROENÇA FILHO, 2004), que se revoltava contra as condições da escravidão promovendo tumultos contra as regras e imposições coloniais escravocratas.

Os meninos negros pequeninhos são repreendidos com maior frequência, mas não somente porque se procura construir um “bom comportamento” diante dos combinados e das normas pré-definidas entre os/as membros/as da turma. É também o resgate de um passado colonial em que havia a necessidade fundamental de reprimir com violência o homem negro, para que ele não ousasse transpor as fronteiras da hierarquização escravocrata, expondo o medo latente de transgressões da população negra ao regime da colonialidade. Esses preconceitos não são de ordem pessoal, mas representam a estrutura social que está por trás dos comportamentos:

Os estudos da infância vêm mostrando as suas tensões por libertação de estereótipos e preconceitos, não apenas interpessoais. Os movimentos sociais vêm mostrando que o racismo, o sexismo e o adultocentrismo não são apenas preconceitos interpessoais. Ao longo de nossa história, desde a colonização os preconceitos são estruturais. Os preconceitos estruturais são muito mais determinantes das relações inter-

raciais, intergêneros, interpessoais. O preconceito é ôntico, de inferioridade humana. Para essa radicalidade nos levam os estudos pós-coloniais (ARROYO, 2018, p. 41).

Assim, quando os meninos negros pequeninhos transgridem os combinados e redesenham as possibilidades de existência dentro da creche também constroem a vida para além da estrutura imposta pela colonialidade racista/sexista. As crianças são agentes sociais ativos e criativos, e contribuem mutuamente para a construção da cultura: “A cultura infantil tem que ser entendida como um processo que as crianças (bem como pessoas de outros grupos populacionais) são colocadas sobre a base de alguns pressupostos, mas ao mesmo tempo encontram sozinhas os seus posicionamentos” (HENGST, 2004, p. 189, tradução nossa).

As possibilidades construídas a partir das relações com os pares e as reinterpretações do mundo constituem espaços para a criação do novo; ao mesmo tempo em que têm como base os enquadramentos normativos da colonialidade, transcendem essa lógica, estabelecendo potencialidades intempestivas para a construção da vida.

As crianças pequeninhas, negras e brancas, constroem as suas relações com o mundo para além das nossas percepções adultocêntricas. Nem sempre um ato que consideramos um descumprimento de combinado com a turma pode efetivamente simbolizar isso para o menino pequeninho ou para a menina pequeninha que o realizou. Na creche, quando as crianças se movimentavam durante as refeições, produzindo a chamada bagunça pelas docentes, olhando despercebidamente, poderíamos considerá-las como transgressões às regras. Contudo, para as crianças, muitas vezes o que estava em jogo naquele momento era a possibilidade de construção de novas experiências de vida dentro do refeitório: a toalha tornando-se uma cabaninha

para se esconder do colega à frente, as mesas transformando-se em aparatos para brincar. “As crianças não são aprendizes, mas construtoras de realidade” (COCEVER, 2004, p. 180) e, por isso, um espaço pode deixar de ser o local exclusivo da alimentação para ser transformado em material bruto para as culturas infantis recriarem ou darem novos significados aos objetos ali presentes.

Esse momento de reapropriação do espaço por parte das crianças pequeninhas, se interpretado a partir do referencial da colonialidade adultocêntrica, racista e sexista, carrega consigo outros adornos, dentre eles a ideia de que os meninos negros pequeninhos são mais bagunceiros, não respeitam as ordens. O que está posto por trás dessa interpretação é um ranço colonial que nos impede de perceber as potencialidades criativas das culturas infantis, ao mesmo tempo em que alimenta a estrutura do racismo presente na sociedade, ao considerar que inúmeras vezes somente consideram os meninos negros pequeninhos como bagunceiros. Enquanto as crianças brancas pequeninhas ganham a invisibilidade do anonimato em relação à culpa pela “transgressão”.

Essa forma de transgressão das normas também poderia ser pensada a partir da resistência, como apontado em minha pesquisa de mestrado, em que evidencio que as crianças pequeninhas não são passivas; resistem e revolucionam as diferentes imposições normativas para a construção de suas vidas, criando novos modelos de existência e modificando a todo momento os diferentes meios que as inventam (SANTIAGO, 2015).

Como mencionado anteriormente, essa interpretação das transgressões dos meninos pequeninhos negros não corresponde a um problema de ordem individual, mas reflete a estrutura colonial presente em nossa sociedade. Como aponta Said (2007, p. 91), as distinções e categorizações são acompanhadas de valores cujas origens socioculturais são

possíveis de serem desenterradas: “todas as coisas na história, bem como a própria história, são criadas pelos homens, [...] isso vale para coisas incomuns, como estrangeiros, mutantes ou comportamentos anormais”, e para as coisas já naturalizadas, como a percepção racista-sexista e adultocêntrica.

Colonizar a infância é produzir uma imagem que define o que ela é e o que não é, o que não pode ser. A infância é invenção dos adultos. Adultos pensam as crianças, adultos pensam pelas crianças, adultos dizem às crianças o que é ser criança (GALLO, 2018). Esse processo ocorre também com as relações raciais e de gênero; os sujeitos cotidianamente são definidos pela cor de pele, por seus traços físicos, por seus órgãos sexuais; os adornos que utilizam no corpo os constituem como indivíduos detentores de um sexo, um gênero, um pertencimento racial e de classe.

As crianças pequenininhas rabiscam essas imagens e redesenham novas fronteiras para as relações de gênero, para as práticas racistas e para a hierarquia de classe, engendrando as culturas infantis, que são construídas na esfera pública, coletiva, de modo performático. Enfatizamos que, quando conceituamos as culturas construídas pelas crianças como culturas infantis, não estamos criando um grau de hierarquia entre adultas (os) e as meninas e meninos; apenas procuramos destacar o protagonismo delas e deles, bem como evidenciar “o conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interações com as demais” (CORSARO, 2011, p. 128).

Na pesquisa de campo, pude observar em diversos momentos que os meninos pequeninhos, negros e brancos, rabiscavam as fronteiras da masculinidade hegemônica, experienciando brinquedos associados ao gênero feminino, bem como assumindo papéis social e culturalmente femininos.

Isso também foi observado na pesquisa de Finco (2010), que expõe a transgressão de meninos pequenos e meninas pequenas às fronteiras de gênero.

Entre todos os acontecimentos, sobressai um dia do início da primavera de 2016, em que todos/as na turma (incluindo as docentes e eu) se animaram para brincar no espaço externo, de modo que poderíamos também pegar um pouco do sol da manhã. Uma das docentes propôs levar um fogãozinho e algumas panelinhas para as crianças pequenininhas brincarem. A ideia não era criar uma brincadeira específica, mas deixar que elas construíssem as próprias relações com aqueles objetos. Nesse dia, os meninos pequenininhos, negros e brancos, assumiram o comando da brincadeira; só depois as meninas pequenininhas, negras e brancas, foram convidadas por eles para participar.

Inquietado com a forma como estruturaram a brincadeira, resolvi me aproximar e perguntei: “O que vocês estão fazendo de gostoso? Eu posso comer?”. Imediatamente, um menino pequenininho branco me respondeu: “Estamos fazendo comida da força! Comida para trabalhar! Você não pode comer! É pra Afy, Baina e Dofi²⁸, elas vão trabalhar!”. Após essa afirmação, fiquei em dúvida acerca do que era considerado trabalho e perguntei: “Mas eu também vou trabalhar, não trabalho?”. Sem hesitar, o menino pequenininho branco me respondeu: “Não, você fica aqui brincando com a gente! Elas vão trabalhar em outro lugar...”. Depois dessa resposta, as crianças pequenininhas voltaram a brincar entre elas e não me permitiram continuar participando da brincadeira.

²⁸ Meninas pequenininhas que posteriormente começaram a brincar com os meninos pequenininhos.

Capítulo 3 - Olhares para as infâncias: os feminismos negros questionam a branquitude

As crianças pequeninhas estavam chegando à creche. Eu estava perto da estante de brinquedos enquanto as observava entrar na sala e começar a se organizar nos grupos de brincadeiras. Carolina [menina negra pequeninha] se aproxima de mim com uma boneca negra nos braços e me entrega. Sem hesitar, pergunto para ela:

– É a nenê? Vamos fazer ela dormir?

Ela olha pra minha cara e diz:

– Não é nenê, ela é preta, se vira sozinha!

Um pouco atônico com as palavras que a menina negra pequeninha havia me falado, peguei uma boneca branca com formatos semelhantes àquela que Carolina havia me oferecido e perguntei:

– O nenê?

Carolina sorri e me diz:

– Sim, é nenê! Faz ela dormir.

Poucos segundos depois, ela viu a colega chegando e saiu correndo para abraçá-la, me deixando com este questionamento: as meninas negras pequeninhas não são nenê? O que representa ser uma menina negra? O que é ser uma nenê negra? (Fragmento do diário de campo, abril de 2016)

Esse momento da pesquisa me deixou confuso por alguns dias. Meu olhar e a minha interpretação a respeito do processo de construção das intersecções entre a racialização e as relações de gênero começaram a se reestruturar, ganhar formas antes imperceptíveis para mim, mesmo depois de ter realizado uma pesquisa de Mestrado a respeito da temática das relações raciais, pois

esse processo é contínuo de desconstruções diárias. É impossível não deixar de destacar que a fala de Carolina fazia ressoar em minha mente o discurso que Sojourner Truth, ex-escravizada negra, em 1851, proferiu na Convenção dos Direitos das Mulheres em Ohio:

Aquele homem ali diz que é preciso ajudar as mulheres a subir numa carruagem, é preciso carregar elas quando atravessam um lamaçal e elas devem ocupar sempre os melhores lugares. Nunca ninguém me ajuda a subir numa carruagem, a passar por cima da lama ou me cede o melhor lugar! E não sou uma mulher? Olhem para mim! Olhem para meu braço! Eu capinei, eu plantei, juntei palha nos celeiros e homem nenhum conseguiu me superar! E não sou uma mulher? Eu consegui trabalhar e comer tanto quanto um homem – quando tinha o que comer – e também aguentei as chicotadas! E não sou uma mulher? Pari cinco filhos e a maioria deles foi vendida como escravos. Quando manifestei minha dor de mãe, ninguém, a não ser Jesus, me ouviu! E não sou uma mulher? (TRUTH, 2012).

Quando falamos em fragilidade feminina, de quais mulheres estamos falando? Como aponta Carneiro (2003), a cor preta de homens, mulheres e crianças no Brasil transmuta a epiderme corporal, assumindo um caráter cultural que referencia os processos de “integração” ou não desses sujeitos na sociedade, marcando diretamente as relações raciais, de gênero, de classe e de idade.

O processo de construção das relações de gênero dentro da chave da colonialidade se estabelece de modo diferente entre homens brancos e mulheres brancas, mulheres negras e homens negros; “fêmeas colonizadas nunca foram compreendidas como em falta por não serem como-homens, tendo sido convertidas em viragos. Homens colonizados não eram compreendidos como em falta por não serem como-mulheres” (LUGONES, 2014, p. 937).

Como aponta Suárez (1992), enquanto os homens brancos são classificados como seres culturais, as mulheres de todas as cores e os homens negros têm sido

situados, em alguma medida, no campo da natureza, sendo o sexismo e o racismo expressões ideológicas da representação essencialista do mundo.

A colonialidade cria um lugar em que a humanidade não pertence a todos, transformando em coisas aqueles que não pertencem a seu grupo étnico, e proporcionando experiências distintas para os sujeitos que constroem a sociedade. Nesse contexto, ao mesmo tempo a colonialidade desumaniza as pessoas negras, legitima a construção da superioridade do branco que representa “o humano”; por isso, é “preciso evitar o mecanismo das análises apressadas que reproduzem enfoques sem preocupação com a dialética dos processos” (WHITAKER, 2002, p. 09).

Nesse sentido, “a gente precisa refletir bastante para perceber as intersecções entre raça, classe e gênero, de forma a perceber que entre essas categorias existem relações que são mútuas e outras que são cruzadas” (DAVIS, 2011). Assim, quando representamos as mulheres negras como “independentes”, construímos um processo que as tornam responsáveis por suas próprias condições²⁹, culpabilizando a vítima e reforçando os privilégios legitimados pela estrutura racial da sociedade.

Como bem nos lembra Scott (1995), em seu artigo “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”, o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, mas é também uma forma primária de significar as relações de poder, relações essas que produzem efeitos na esfera do desejo, nos modos de vida.

As relações de gênero são resultado do contexto sociocultural que as produziu; “seus usos e significados nascem de uma disputa política e são os meios pelos quais

²⁹ Processo semelhante pode ser observado em relação às mulheres indígenas. Para mais informações, ler Pinto (2010).

as relações de poder – de dominação e de subordinação – são construídas” (SCOTT, 1995, p. 12-13). Ao trazermos as relações de gênero para o âmbito conceitual, procura-se evidenciar os processos de construção das desigualdades e a diferença entre homens e mulheres (SCOTT, 1995). O poder ao qual me refiro não é um elemento centrado, duro e único, mas orgânico e micropolítico. Como afirma Foucault (1999, p. 374), toda relação humana é, até certo ponto, uma relação de poder.

Nesse sentido, quando as feministas negras apontam a necessidade de pensar as relações de gênero, raciais, de classe e, também inseriria aqui, de idade, de modo interseccionado, não estão apenas afirmando a necessidade de trabalhar com a multiplicidade de diferenciações que “marcam” socioculturalmente determinados grupos, mas apontando a relevância conjuntural de percebermos suas interconexões e como o social se torna corporificado (PISCITELLI, 1996; FAUSTO-STERLING, 2002). Para exemplificar o processo de intersecção, Butler (2015, p. 20) afirma que

o gênero estabelece interseções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas [...] se tornou impossível separar a noção de “gênero” das interseções políticas e culturais em que invariavelmente ela é produzida e mantida.

No entanto, é fundamental problematizarmos, como destaca Rosemberg (1996), que a busca pela compreensão das intersecções entre raça, gênero, classe social e idade inúmeras vezes toma como pressuposto um modelo acumulativo entre marcadores, esperando uma associação linear entre eles. Contudo, a autora ressalta que essa forma de percepção cumulativa está aquém da possibilidade de entendimento da complexidade e das

contradições que envolvem as dinâmicas de gênero, raça e classe. Essas categorias não são redutíveis umas às outras; “[...] a intersecção dessas relações pode levar a interrupções, descontinuidades, alterações ou incrementos do impacto original das dinâmicas de raça, classe ou gênero em dado contexto social ou institucional” (ROSEMBERG, 1996, p. 59).

Ao encontro dessa forma de percepção das relações interseccionais, Saffioti (2015, p. 83) aponta que:

Efetivamente, o sujeito, constituído em gênero, classe e raça/etnia, não apresenta homogeneidade. Dependendo das condições históricas vivenciadas, uma destas faces estará proeminente, enquanto as demais, ainda que vivas, colocam-se à sombra da primeira. Em outras circunstâncias, será uma outra faceta a tornar-se dominante. Esta mobilidade do sujeito múltiplo acompanha a instabilidade dos processos sociais, sempre em ebulição.

Todavia, tanto o sexismo quanto o racismo são dinâmicas determinadas e construídas historicamente. São fenômenos que desempenham funções multiformes, totalmente benéficas para um grupo que, por meio delas, constrói e mantém um poder hegemônico em relação ao restante da sociedade (MOORE, 2012). O sexismo e o racismo, para Gonzalez³⁰ (1983), seriam variações de um mesmo tema mais geral, que tem nas diferenças biológicas (reais ou imaginadas) o ponto de partida para o estabelecimento de ideologias de dominação e opressão. No caso do Brasil, eles são invocados a partir do referencial de três figuras da nossa cultura: a mulata, a doméstica e a mãe preta.

Acerca dessas referências, podemos observar que as mulheres negras estão ligadas ao espaço público, seja pela

³⁰ Intelectual negra, feminista política, professora e antropóloga brasileira.

exploração do trabalho, da sexualidade, seja por estarem relacionadas a uma idealização da maternagem, diferentemente das brancas. Os homens, dentro do processo de reprodução da divisão sexual do trabalho, foram cúmplices, “tendo em vista que tentaram manter seu poder com relação ao capital, por meio da desvalorização e da disciplina das mulheres, das crianças e das populações colonizadas pela classe capitalista” (FEDERICI, 2004, p. 214).

“A mulher negra é o ser humano mais esmagado de todas as categorias de pessoas marginalizadas no mundo. E não se pode ignorar isso” (MOORE, 2015). As práticas racistas atribuem à construção da feminilidade negra caráter público, marca que é derivada historicamente das relações de exploração. Como ressalta a feminista negra norte-americana Davis (2016), ao falar da realidade sociocultural dos Estados Unidos, os locais que as mulheres negras ocupam no espaço público inúmeras vezes reproduzem um padrão estabelecido durante os períodos da escravidão. Como escravizadas, essas mulheres tinham aspectos da sua existência ofuscados pelo trabalho e pela necessidade de preservação da sua vida, sendo esquecidas como humanas e passando a assumir somente o papel de trabalhadoras e objetos de um senhor. Por mais que essa análise se refira à realidade norte-americana, há muitos pontos em comum com o contexto brasileiro, o qual também foi marcado por um processo de escravidão e construído sob os pilares do racismo.

Davis (2016) também expõe, no livro *Mulheres, raça e classe*, que, à medida que a ideologia da feminilidade se popularizava, as mulheres brancas passaram a ser vistas como habitantes de uma esfera totalmente separada do mundo do trabalho produtivo, mas, entre as mulheres negras escravizadas, “esse vocabulário não se fazia presente”.

A raça equivale a um sistema de signos que identifica a posição do sujeito dentro do contexto social, assim

como o sexo define um papel de gênero, sendo ambos os elementos construções sociais que não podem ser escolhidas individualmente (ALIETTI; PADOVAN, 2000). Diante desse quadro, como aponta Mohanty (2012), está o desafio de perceber que as diferenças constroem conexões e cruzamentos que se distanciam das ideias universais, estabelecendo vivências singulares.

O sistema escravista, pautado na racialização, definia o povo negro como propriedade, visto como unidades de trabalho lucrativo, desprovido de humanidade, implicando diferentes consequências para os modos de vida. A esse respeito, a feminista negra bell hooks (2010), no artigo “Vivendo de amor”, apresenta que em diferentes momentos históricos a população negra foi interdita de expressar seus sentimentos:

Isso não deveria nos surpreender, já que nossos ancestrais testemunharam seus filhos sendo vendidos; seus amantes, companheiros, amigos apanhando sem razão. Pessoas que viveram em extrema pobreza e foram obrigadas a se separar de suas famílias e comunidades não poderiam ter saído desse contexto entendendo essa coisa que a gente chama de amor. Elas sabiam, por experiência própria, que na condição de escravas seria difícil experimentar ou manter uma relação de amor. Imagino que, após o término da escravidão, muitos negros estivessem ansiosos para experimentar relações de intimidade, compromisso e paixão, fora dos limites antes estabelecidos. Mas é também possível que muitos estivessem despreparados para praticar a arte de amar. Essa talvez seja a razão pela qual muitos negros estabeleceram relações familiares espelhadas na brutalidade que conheceram na época da escravidão. Seguindo o mesmo modelo hierárquico, criaram espaços domésticos onde conflitos de poder levavam os homens a espancarem as mulheres e os adultos a baterem nas crianças como que para provar seu controle e dominação. Estavam assim se utilizando dos mesmos métodos brutais que os senhores usaram contra eles. Sabemos que sua vida não era fácil; que com a abolição da escravatura os negros não ficaram imediatamente livres para amar.

hooks (2010) referia-se a um contexto afro-norte-americano, porém, mesmo que esse contexto seja socioculturalmente diferenciado, suas formulações são interessantes para entendermos como as condições históricas podem influenciar a forma como a sociedade, marcada pelo racismo, constrói as relações amorosas, bem como são estabelecidas as relações de afeto entre as pessoas. Como destaca hooks (2012, p. 86), o processo de se pensar e teorizar está fundamentalmente ligado à autorrecuperação e libertação coletiva, não existindo brechas entre a teoria e a prática em “um processo que, em última análise, é recíproco, onde uma capacita a outra”.

As construções sociais forjadas por práticas racistas transbordam os entraves das estruturas sociais de classe, passando a influenciar as diferentes instâncias das vidas das pessoas brancas e negras e as construções das relações afetivas.

Contudo, essa lógica de desumanização sempre foi colocada em xeque e redesenhada de diferentes modos pelas pessoas negras; como exemplo, podemos observar as alianças e os laços afetivos que os escravizados e as escravizadas estabeleciam no interior da própria senzala, como destaca Slenes (2011). Ao formarem tais laços, os escravizados aumentaram ainda mais sua vulnerabilidade, mas isso não quer dizer, no entanto, que esses laços não contribuíram para a construção de caminhos para a solidariedade. Um exemplo de laços afetivos de resistência são os próprios quilombos, construídos ao longo de todo o período escravocrata do Brasil.

Nesse momento, retomamos a ideia de que o não afeto, bem como a dureza diante da vida dos negros e das negras, é uma construção de cunho cultural e social:

O Negro não existe enquanto tal. É constantemente produzido. Produzir o Negro é produzir um vínculo social de submissão e um corpo

de exploração, isto é, um corpo inteiramente exposto à vontade de um senhor, e do qual nos esforçamos para obter o máximo de rendimento. Mercê de trabalhar à corveia, o Negro é também nome de injúria, o símbolo do homem que enfrenta o chicote e o sofrimento num campo de batalha em que se opõem grupos e facções sociorracialmente segmentadas (MBEMBE, 2014, p. 40).

Nesse sentido, retornando ao fragmento do meu diário de campo exposto no início deste capítulo, podemos problematizar a frase da criança Carolina, “Não é nenê, ela é preta, se vira sozinha”, a qual expõe todo o legado histórico que recai sobre a mulher negra e, conseqüentemente, reverbera nas inúmeras instâncias vivenciadas durante a infância pelas meninas negras pequenininhas.

A fala de Carolina nos lembra a afirmação de Guattari (1987, p. 53-54), de que “simplesmente trocou-se a roupa da velha crueldade da iniciação que consiste em extirpar da criança, o mais cedo possível, sua capacidade específica de expressão, e em adaptá-la o mais cedo possível aos valores, significações e comportamentos dominantes”.

A menina negra pequeninha anuncia uma localização social para a qual as pessoas negras foram historicamente designadas, apresentando uma intersecção de relações pela qual os sistemas raça, classe e gênero se estabelecem concomitantemente. Conforme escreve Collins (2000), conhecer uma mulher somente a partir da sua identidade de gênero, em uma sociedade sexista, é informação insuficiente para descrever sua experiência; é necessário também conhecer outros sistemas que a atravessam, como o processo de racialização e a estratificação de classe.

Ao encontro dessa forma de percepção, Brah (2006, p. 341) destaca que:

Nosso gênero é constituído e representado de maneira diferente segundo nossa localização dentro de relações globais de poder. Nossa inserção nessas relações globais de poder se realiza através de uma miríade de processos econômicos, políticos e ideológicos. Dentro dessas estruturas de relações sociais não existimos simplesmente como mulheres, mas como categorias diferenciadas, tais como “mulheres da classe trabalhadora”, “mulheres camponesas” ou “mulheres imigrantes”. Cada descrição está referida a uma condição social específica. Vidas reais são forjadas a partir de articulações complexas dessas dimensões.

É importante asseverar que essa noção de sujeito marcada pelo gênero como lugar de múltiplas diferenças é resultado das críticas das feministas negras, que passam a conceber os sujeitos como possuidores/as de identidades múltiplas, feitas de representações heterogêneas e heterônomas de gênero, raça, classe e idade.

Carolina, por meio de sua fala, possibilita também questionarmos a percepção de infância eurocêntrica e única, que em diferentes momentos não respalda as crianças negras pequenininhas, em especial as meninas negras, que “devem se virar sozinhas” desde muito pequenininhas. Afinal, a infância é uma produção histórica: “não podemos hoje, na sociedade capitalista, pensá-la em abstrato, referindo-nos à criança independentemente de sua classe social” (FARIA, 2007, p. 61), de seu pertencimento étnico-racial, das relações de gênero.

Souza (2012), em sua dissertação de mestrado intitulada *Percepções de infância de crianças negras por professoras de educação infantil*, afirma que as percepções das infâncias em nossa sociedade são pautadas, inúmeras vezes, em experiências do que é ser uma criança branca. Segundo a pesquisadora, essas percepções são alicerçadas pelas estruturas de distorções e desigualdades que envolvem a população negra brasileira, estando os meninos negros e as meninas negras em inúmeros

momentos interditas/os do direito ao cuidado, ao afeto, ao acesso aos bens econômicos, simbólicos e culturais.

O que está em jogo não é somente o afeto compreendido estritamente em uma perspectiva material burguesa, que constrói uma percepção de infância a qual, ao mesmo tempo em que possibilita a atenção para as crianças, estabelece limites para se viver e pensar além do conceito daquilo já posto primariamente. A construção do ato de afeto muitas vezes sufoca ou marca as vidas de meninas e meninas; como já apontou Oliveira (2004), pode parecer negativo que crianças negras não recebam carinho e acolhimento por parte das profissionais da creche, mas pode não ser, pois o âmbito relacional também é um aparelho de captura e controle; é preciso ver a positividade de estar fora dessa prática. Assim, as crianças negras se excluem de serem tratadas como bibelôs, bonecas, estando livres desse afeto inibidor, fraternal e familiar que asfixia e aprisiona (OLIVEIRA, 2004, p. 93). Entretanto, como levanta Nunes (2016, p. 398), temos que ter um pouco de atenção a essa afirmação, pois “também não é possível ter certeza que se tornar outra coisa diferencie-se substancialmente daquilo que uma criança negra já experimenta em seu cotidiano, marcadas que são por serem coisas, coisas estas ligadas à ausência e ao desvio”.

A prática racista tem como um dos seus pilares a falta: constrói o apagamento histórico da ancestralidade de diferentes povos – um controle político da memória (CURCIO; MELLINO, 2012) –, bem como a não legitimação dos afetos e do direito do sujeito negro a relações básicas de carinho, amorosidade, sororidade e fraternidade, afinal as pessoas negras, o processo histórico de racialização, são somente “coisas”, não possuindo acesso a elementos sociais que as transformem em humanos. Assim, não advogo a favor de um afeto que sufoca, castra, mas uso a fala da menina negra pequenininha Carolina para ilustrar que as crianças

negras podem aprender e “experenciarm” desde muito pequenas que o afeto, o cuidado são elementos exclusivos da infância vivenciada por crianças brancas.

Poder-se-ia aqui empregar, analogicamente, a expressão conceitual “fazer viver e deixar morrer”, cunhada por Foucault (2010)³¹.

Com base nos padrões normalizadores e em nome dos que devem viver, estipula-se quem deve morrer – “a morte do outro, da raça ruim é o que vai deixar a vida em geral mais sadia” (Foucault, 2002:305). Assim, o racismo do século XIX já não pode ser encarado meramente como fruto do ódio entre as raças, mas como uma doutrina política estatal a justificar a atuação violenta dos Estados modernos. No limiar da modernidade biológica – diz Foucault (2001: 134) – a espécie ingressou no jogo das estratégias políticas. Isso não significa que a vida tenha sido totalmente integrada às técnicas que a gerenciam, “ela lhes escapa continuamente (ROSA, 2007, p. 3).

Nesse contexto, outorga-se a alguns o direito de “experenciarm” o mundo como criança e, a outros, reserva-se a morte resultante dos efeitos nefastos do racismo: uma morte social, dilacerada para além do próprio sentimento de luto. Os brancos desfrutam de privilégios, como se a ordem social vigente estivesse posta para garantir somente os interesses preestabelecidos por esse grupo e para ele,

³¹ Como aponta Rosa (2007), tratava-se da assunção da vida pelo poder, da biopolítica, como denominou Foucault: o poder disciplinar, que já em fins do século XVII centrava-se no corpo individual (organizando, esquadrinhando, vigiando), possibilitou à biopolítica implantar-se em uma outra escala. Tomando a vida como elemento político por excelência, a biopolítica perpassou o antigo poder soberano. Com os investimentos de poder centrados no homem-espécie, a vida passou a ser administrada e regrada pelo Estado. Em nome da proteção das condições de vida da população, preserva-se a vida de uns, enquanto autoriza-se a morte de outros tantos. Se o poder soberano já expunha a vida humana individual à morte, ainda que de maneira limitada, o biopoder expõe a vida de populações e grupos inteiros (FOUCAULT, 2002).

fundando abismos sociais pautados em diferenças fenotípicas que cunham processos de exclusão, criando laços ideológicos que constroem e advogam a existência, entre negros e brancos, de uma distância não só social e cultural, mas também biológica (FERNANDES, 1972).

O cuidar e o educar são elementos indissociáveis na Educação Infantil, e a afetividade construída nas trocas das fraldas, no acolhimento da chegada à creche, na hora da alimentação das crianças, nas trocas de olhares torna-se um ato racista ao não garantir a construção das mesmas trocas afetivas para com todas as crianças pequeninhas. Repito que essa percepção a respeito dos bebês como “sujeitos não ativos” e a potencialidade para o novo têm como referência a percepção de infância eurocentrada-branca. O interessante é que esse mesmo referencial constrói marcas coloniais que distinguem as crianças negras pequeninhas antes mesmo do seu nascimento; os bebês negros, em nossa sociedade racista, são símbolo da reprodução da pobreza, da criminalidade, carregando consigo o legado racial instituído nas tessituras da colonialidade.

A campanha realizada pela *Ligue Internationale Contre le Racisme et l'Antisémitisme* (Licra), no ano de 2010, pode ajudar a pensar a questão do bebê enquanto sujeito não individualizado (Figura 3).

Figura 3 – Campanha da Ligue Internationale Contre le Racisme et l'Antisémitisme



Fonte: <http://www.ufunk.net/en/publicite/contre-le-racisme-et-lantisemitisme/>

As imagens somadas à frase “Sua cor da pele não deveriam ditar o seu futuro”³² provocam algumas indagações: a menina pequenininha, por ser negra, não é um bebê? Por que somente a ela já é delegado um fim? A

³² Tradução nossa de “Your skin color shouldn’t dictate your future”.

questão racial suprime a própria condição infantil, interditando a possibilidade que esta pode proporcionar na “experienciação” do mundo pelas crianças negras, destinando-lhes *loci* hierárquicos na sociedade. “A questão crucial é que esta representação da criança [negra] transforma-se em realidade à medida que a própria criança passa a se definir tomando como referência o que o adulto e a sociedade esperam dela” (BERNARDES, 1989, p. 311).

O corpo negro do bebê é marcado pela desigualdade desde o primeiro choro. Afinal, ele não necessita de tanto dengo, ele não representa o modelo de beleza e uma pequena mordida em um/a colega pode levá-lo ao estigma de futuro/a criminoso/a. Desde o momento da sua concepção, no útero da mãe, já se ouve: “Espero que ele seja mais clarinho! Que não tenha cabelo ruim, ou nariz largo” (*sic*). As crianças negras se constroem pessoas e cidadãs em situações de conflito, de reconhecimento e de desqualificação do seu pertencimento étnico-racial, da sua negritude (SILVA, 2015, p. 181).

Ao encontro do questionamento das estruturas racistas do afeto, na crônica do cotidiano da educação intitulada “Dor de mordida tem cor?”, Martins e Mello (2010) narram que inúmeras vezes não damos a devida atenção a situações de mordidas nas crianças negras pequenininhas, afinal, isso não deixa marcas na pele negra, e que as mordidas são acontecimentos da infância, mas o modo como tratamos cada uma delas é expressão das formas pelas quais concebemos as relações sociais.

Diante desse quadro, não podemos perder a percepção sócio-histórica desse processo, pois, como destacam Marx e Engels (2000, p. 187),

O modo pelo qual os homens [mulheres, crianças] produzem os seus meios de vida depende inicialmente da constituição mesma dos meios e vida encontrados aí e a ser produzidos. Este modo da

produção não deve ser considerado só segundo o aspecto de ser a reprodução da existência física dos indivíduos. Ele já é antes uma maneira determinada de atividade desses indivíduos, uma maneira determinada de manifestação na sua vida, um modelo de vida determinado.

As percepções a respeito do que é ser uma criança negra pequenininha e os modos pelos quais os meninos negros pequeninhos e as meninas negras pequeninhas vão se estabelecendo no mundo são diretamente marcados pelo contexto que vivenciam. As marcas coloniais reforçadas pelos aspectos interseccionais dos marcadores de diferença constroem percursos sociais preestabelecidos, que influenciam diretamente as escolhas individuais.

Culturas infantis e relações afetivas: o olhar colonial para as brincadeiras das crianças pequeninhas

– Flavio, você já viu como a Farisa [menina branca pequenininha] e o Ife [menino branco pequenininho] brincam sempre juntos? Acho que eles são um casalzinho, vivem juntos sempre! Ele chega e já procura ela, é uma coisa impressionante. Ano passado ele batia muito nela, e acho que ela acabou gostando, porque hoje não desgruda (Fragmento do diário de campo, agosto de 2016).

– Farisa e Ife são brancos, homem e mulher, então não há muita mistura de cor nos casais da sala (informação verbal, Adeola, docente negra, entrevista concedida em 2016).

– A Farisa [menina branca pequenininha] eu sempre vejo com o Ife [menino branco pequenininho], mas aí eu não sei, as meninas dizem que essa afinidade vem do ano anterior e diz que eles estavam juntos no berçário e que o Ife batia muito nela e que ela sempre aceitou, né, receber as agressões. Eu vejo que eles brincam muito juntos, mas eu não sei se é porque foi reforçada essa relação entre eles (informação verbal, Zarina, docente branca, entrevista concedida em 2016).

Nossos olhos, acostumados aos mecanismos heteronormativos de relações, buscam, constantemente, elementos que reforcem esse tipo de expressão afetiva, ligando um abraço entre crianças pequeninhas de sexo oposto a desejos regulados pela normatividade. A forma com que concebemos as relações afetivas e sexuais entre as pessoas prioriza a heterossexualidade por meio de um dispositivo que a naturaliza e, ao mesmo tempo, torna-a compulsória, expressando expectativas, demandas e obrigações sociais que derivam do pressuposto da heterossexualidade como natural e, portanto, fundamento da sociedade (MISKOLCI, 2009).

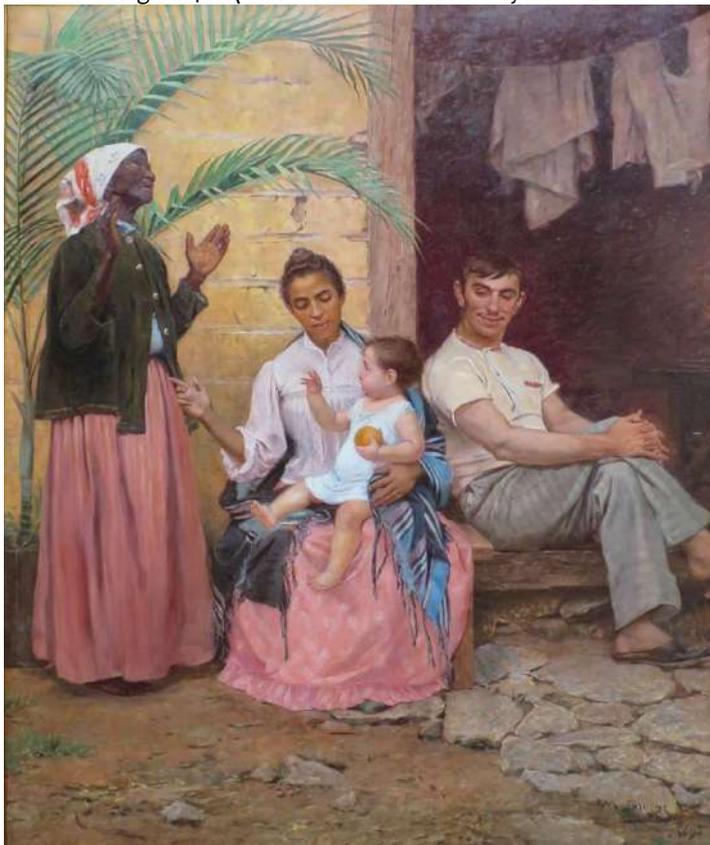
Embebidos por essa forma de percepção, os olhares adultocêntricos de vigilância são acionados para fundamentar a construção das percepções a respeito das relações afetivas, bem como estabelecer padrões de comportamento do que é ser uma menina pequeninha e o que é ser um menino pequenininho, atribuindo legitimidade ou não a atos como de agressividade, passividade e escolhas de relações entre os pares.

Paralelamente a esse processo, são acionadas as marcas do racismo, reforçando os ideais de branqueamento e nação que legitimam relações amorosas entre pessoas brancas de sexo oposto. As pessoas negras são interditas à experiência do amor romântico e, conseqüentemente, não compõem a imagem de formação potencial de uma família normativa burguesa. Os traços fenotípicos e a estética são codificados como elementos que obstruem as preferências afetivas. Nesse contexto, as práticas racistas dividem e recortam relações, colaborando para o isolamento afetivo (PACHECO, 2008).

As relações matrimoniais no Brasil são marcadas diretamente pela hierarquização racial dos sujeitos; um exemplo ilustrativo desse processo é o quadro do pintor

espanhol Modesto Brocos y Gómez, “A redenção de Cam” (1895): (Figura 4)

Figura 4 – Quadro de Modesto Brocos y Gómez



O quadro representa uma constituição familiar ideal no contexto do branqueamento que rege as relações raciais no panorama brasileiro, trazendo três gerações marcadas pela gradação de cor. A obra foi pintada enquanto Brocos y Gómez lecionava na Escola Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro. O afeto entre pessoas

negras não corresponde a um ideal presente no projeto racial do nosso país.

A obra de Modesto, como apontam Lotierzo e Schwarcz (2013), na medida em que retrata um bebê e o pai como brancos do sexo masculino, constrói uma narrativa em que existe ruptura tanto de raça quanto de gênero:

Se é verdade que o movimento percorrido pela obra vai do negro ao branco, em conformidade com as projeções de uma vertente do pensamento racista do período, que apostava no branqueamento, é possível pensar que o quadro tem gênero definido: uma vez que o futuro racial da família em cena é um menino branco, o quadro procura exprimir, através da configuração raça/gênero, um certo olhar masculino de cumplicidade entre cavalheiros, assentado no impulso a confirmar a paternidade (branca) da criança.

Assim, marcado por um projeto de branqueamento da nação, o afeto entre negros se torna elemento de pânico, o que se tornou explícito na pesquisa de campo quando um menino negro pequenininho e uma menina negra pequenininha passaram a estar mais vezes juntos, brincando sempre em conjunto no espaço externo. Diferentemente da reação de par de crianças brancas, as docentes sempre repreendiam essa última relação, dizendo que era perigosa, que a Hasina não gostava que o Henrique estivesse junto a ela, ou então que o

Henrique é muito carinhoso! Aí também tem essa questão de fazer carinho em excesso e falar da Hasina [menina negra pequenininha], ele fica muito grudado com a Hasina. O Henrique tem ficado ultimamente muito junto dela e ela está incomodada. Eu falei: “Henrique, não dá para fazer carinho se o outro não quer, você perguntou se ela quer? Não dá para ficar pondo a mão nela, então. Não dá. Perguntou se ela quer?” “Hasina, fala para ele, não”, ela “não”, ela é toda brava, a Hasina (informação verbal, Zarina, docente branca, entrevista concedida em 2016).

Henrique realmente poderia estar incomodando Hasina, mas por que somente é destacado pela docente esse desconforto quanto ao excesso de carinho quando se trata de duas crianças negras pequeninhas? Em contrapartida a esse processo, como destacou Zarina, Ife, menino branco pequenininho, inicia a sua relação de proximidade com uma colega com a agressividade e não se tem a mesma percepção quanto ao caráter agressivo da relação. A masculinidade dos brancos é naturalmente concebida de modo agressivo, e a agressividade faz parte do leque de ações determinadas aos homens e meninos brancos para a conquista de seus afetos, sua propriedade etc. Isso reforça o imaginário de virilidade associado a ser masculino e branco, diferentemente da masculinidade negra, que está na chave da feminilidade, ligada àquilo que não é humano, no âmbito do selvagem, daquilo que se deve ser civilizado, pois não é o padrão determinado pela colonialidade nem representa a figura homem.

Assim, se desumanizamos os sujeitos a partir da hierarquização pautada em práticas racistas, as relações afetivas não são direito de vivência de todas as pessoas; a amizade, os laços amorosos e a relação afetivas são concebidas dentro da chave da colonialidade como aspecto exclusivo das pessoas brancas. Essa forma de percepção também carrega, em inúmeros momentos, um dos pilares do sistema capitalista: o afeto enquanto sentimento de posse e de reforço à manutenção da propriedade privada.

Com frequência a construção dos laços afetivos dos povos afro-diaspóricos e africanos não reforça esse princípio:

Porque la población Afro no ama [...] con unas compañeras, creamos un círculo de la palabra, entonces estábamos hablando del amor, pero es que el amor en la población Afro no es igual al

amor occidental como nos la han impuesto, no es un amor de ternura con sus hijos, no porque lo maltrata, porque estamos más occidentalizadas, al besar, al abrazar y esas cosas, pero no comprendemos que, por ejemplo, para la cultura Afro, el hecho de yo dedicar tiempo para lavarle el cabello, para peinarla, eso es un tema que demuestra el amor, el hecho que tu llegues a tu casa y te preparen lo que a ti te gusta, relaciona a lo étnico [...] con queso, y tu mamá te la prepara, porque mamá, por ejemplo, no me ve todo el año. Cuando yo llego, ella se esmera en decirme: mira, que tal que tú no comías hace tiempo. Entonces, la gastronomía se convierte en un tema muy importante en el marco del amor. Sino cuando uno no lo analiza, eso nos lo pasa como algo natural, y como algo que sucede, pero no. La población Afro tenemos formas diferentes de amar ¿sí? Ese hombre afro que ama uno, no tiene que amarlo con el hecho de decir que te amo, que te quiero todos los días, porque es un tema occidental. Si no que él tiene otras formas ¿sí? Entonces yo, por ejemplo, me pasaba como chistoso, porque yo le dije al compañero que tengo, no tengo plata ¿sí? Entonces yo le dije, no tengo plata y no sé qué voy hacer. Y se trajo su plática, su alcancía ¿sí? Él no tiene que decirme te amo. El solo hecho de traerme su plata de su alcancía, que su alcancía... para mi es una muestra de amor. Es decir, es diferente. Y yo tengo que comprender esa diferencia porque si no, encuentro, a decir, la consulta, que el amor se obsesiona, en que tiene que ser un amor como lo enseñaron a todas las mujeres a través de los cuentos de hadas. Entonces, las flores, el chocolate, y no necesariamente tiene que ser de esa forma. Es diverso ¿sí? Ahí tenemos que avanzar también en el tema de nuestra identidad, por ejemplo, cuando yo hago mi felicidad la costumbre de otro horizonte, y no la construyo por este punto de vista ¿sí? (MORENNO; BOGOTÁ, 2018).

Considerando esse universo de pontos de vista, a fala da docente me deixou muito inquieto, fazendo-me questionar a brincadeira das crianças pequenininhas: como as meninas pequenininhas, negras e brancas, e os meninos pequenininhos, negros e brancos, brincam quando estão juntos? Com o intuito de tentar olhar para essas relações de modo menos adultocêntrico, tento me aproximar das brincadeiras construídas entre “casais” e

procuro fazer parte delas; nesse momento, tenho uma surpresa, como podemos observar no diálogo a seguir:

- Farisa [menina branca pequenininha], posso brincar com vocês?
- Pode, tio!
- E do que vocês estão brincando?
- Eu estou brincando de mandar no lfe!
- Como assim, Farisa?
- Eu sou a mãe dele, a tia dele, a professora dele! Eu mando nele!
- Nossa, e como brinca?
- Senta ali, tio, e fica quieto! (Fragmento do diário de campo, agosto de 2016).

Ao entrar na brincadeira com as crianças pequeninhas, pude observar que elas construíram outras relações que não necessariamente estavam relacionadas aos aspectos amorosos, como as adultas imaginavam. As “crianças desde bem pequenas pensam organizando o pensamento de forma sofisticada e complexa” (MELLO; BARBOSA; FARIA, 2011, p. ix), construindo e reconstruindo as relações sociais. “Crianças produzem e criam seus próprios mundos coletivos num sentido genérico. Embora sejam afetadas pelo mundo adulto (que também afetam), as culturas de pares das crianças têm sua própria autonomia” (CORSARO, 2011, p. 275).

Essa forma de conceituação possibilita a ampliação do nosso olhar diante do sujeito criança, especificando as múltiplas relações que estabelece com o mundo; entre elas estão seu pertencimento racial, seu gênero, sua classe, explicitando que meninas e meninos são criaturas e criadoras da história e da cultura. Meninas e meninos, negros/as e brancos/as, no convívio com as diferenças são capazes de estabelecer múltiplas relações, construindo seus saberes, e reproduzindo e criando significados – demonstrando as oportunidades de poder ser criança,

vivendo a especificidade infantil, criando e recriando culturas (FARIA, 2005).

Assim, retomo a situação descrita anteriormente e pergunto: a quem serve a percepção das crianças pequeninhas como namoradas? A quem serve a legitimação de algumas formas de parceria entre as crianças pequeninhas e a interdição dessas relações para outras? Para ajudar a pensar essa questão, retomamos os escritos de Rosemberg (1976) a respeito do adultocentrismo; segundo a autora, uma das características dessa forma de colonialismo é a invisibilidade do protagonismo das crianças: “na sociedade centrada no adulto a criança não é. Ela é um vir a ser. Sua individualidade mesma deixa de existir. Ela é potencialmente a promessa” (ROSEMBERG, 1976, p. 1467).

O adultocentrismo constrói projetos de vida para as crianças desde seu nascimento, retirando delas o protagonismo da escrita de relações com o mundo,

[...] essa crença colonizada que transfigurou a criança em infante, bem como em infância, não só no período temporal de imaturidade biológica para procriar e assegurar a continuidade da espécie, mas também o período cultural a ela correspondente, agora transfigurada em período temporal de incapacidade generalizada e/ou de preparo para a aquisição de capacidades por vir [...] (MIGUEL, 2015, p. 39).

E às meninas pequeninhas e aos meninos pequeninhos, o que cabe fazer durante todo o período da infância? Esperar? Obedecer? Só lhes resta aprender a amar apenas pessoas de determinado fenótipo, do sexo oposto, de modo a estabelecer relações segundo as regras normativas que os/as adultos/as desejam? Conforme esse pensamento, o “destino das crianças é a espera – paciente, até se tornarem adultas, para terem sua construtividade reconhecida, o que dizer sobre assuntos

sociais, para ser parte da coletividade de cidadãos” (QVORTRUP, 2014, p. 32).

Como bem expressa Rimondi (*apud* NIGRIS, 2014, p. 139), para rompermos com esse processo é

[...] necessário um trabalho de escuta paciente e apaixonada para entender as crianças [...]. Tentam pela primeira vez perceber certas coisas [...]. Tentando encontrar relações a conectar entre elas para entender modos de relações, modos de existir e modos de realizar trocas, para compreender arranjos e complexidades de um mundo que é pano de fundo para a normalidade das coisas normais, ensinando e aprendendo a saber falar das coisas como são e de si relações a elas.

As crianças pequenininhas me mostraram ao longo do tempo que há inúmeras outras possibilidades de existir e de construir as infâncias; dentre elas, pode haver o desejo de se tornar o sol, que ilumina todas as plantas. Ou mesmo a vontade de ser uma condutora de cavalos, que passeia com eles por toda a creche, sem a necessidade de um menino pequenininho que lhe acompanhe, pois os cavalos são somente dela, que está num momento de relação entre os animais e as meninas pequenininhas.

[...] quando a gente estava fazendo ensaio da música da sementinha, quando eu levei a música para as crianças, eu propus, eu falei: “vamos fazer uma representação dessa música com as crianças, corporalmente vamos representar a música?” E aí que eu sugeri confeccionar as nuvens e fazer o sol. E aí, todas as vezes que a gente brincava com a música, que eu falo que era uma brincadeira, não tinham personagens fixos, mas a Layla [menina negra pequenininha] ela sempre pediu “deixa eu ser o sol?”. Eu achei o máximo assim, né, “deixa eu ser?”. E aí ela foi muito enfática, porque na realidade as crianças querem ser as coisas, porque elas querem experimentar os papéis e ela foi muito enfática, porque eu acho que ela sempre foi o sol, eu acho que o sol foi o único elemento que não teve rotatividade de crianças; “deixa, eu quero ser” e ela pedia muito, “então, tá bom, vai lá ser

o sol, vai falar para a Dacia te dar o sol” (informação verbal, Zarina, docente branca, entrevista concedida em 2016).

Layla (menina negra pequenininha) quer ser o sol, brilhar! Transcende os aportes das práticas racistas que marcam a subjetividade das meninas negras com artefatos do racismo e do sexismo durante os ensaios e na apresentação da peça. Ela pode ser a responsável por fazer as flores crescerem durante a primavera, tomando em suas mãos a produção da vida, desarticulando as amarras da colonialidade que marcam as crianças negras pequeninhas desde o nascimento.

Assim como Layla (menina negra pequenininha), outras meninas pequeninhas, em diferentes momentos na creche, produziam formas de experimentação do seu protagonismo e criavam formas de organização da vida. Chioma (menina negra pequenininha) e Dalila (menina branca pequenininha) decidem levar os cavalos para passear, em um ato de amizade e ruptura com a ideia da feminilidade ligada somente à maternagem, expressado muitas vezes pelo cuidado com as bonecas.

As meninas pequeninhas não apenas empurravam os cavalos, mas também se tornaram líderes de um pequeno rebanho de três animais. Com eles, Chioma e Dalila subiam os morros da creche e guerreavam com aqueles/as que desejavam roubá-los. A ideia de menina delicada, recatada e submissa foi borrada pela potencialidade intempestiva de duas pastoras fortes, decididas e autônomas.

Desenhando inquietações para novas pesquisas

O fato é que, enquanto mulher negra, sentimos a necessidade de aprofundar a reflexão, ao invés de continuarmos na repetição e reprodução dos modelos que nos eram oferecidos pelo esforço de investigação das ciências sociais. Os textos só falavam da mulher negra numa perspectiva socioeconômica que elucidava uma série de problemas propostos pelas relações raciais. Mas ficava (e ficará) sempre um resto que desafia as explicações (GONZALEZ, 1983, p. 225).

No encontro com as bandeiras de luta das feministas negras e inquietado com os aportes ancestrais africanos e afro-brasileiros, deparei-me com uma nova forma de compreender o processo de construção das relações de gênero na pequena infância. O ponto de vista das mulheres negras desafia o que é normalmente tomado como verdade e, ao mesmo tempo, questiona o processo por meio do qual a ciência social vem sendo produzida há anos. No campo teórico, um dos desdobramentos das críticas trazidas pelas feministas negras, lésbicas, mulheres de países colonizados e colonizadores foi o desenvolvimento de teorias interseccionais, que procuram captar a complexidade da articulação entre gênero e outras diferenças sociais (FACCHINI, 2018). Esse é só um dos exemplos de como o feminismo tem contribuído para transformar a ciência.

Ao longo da pesquisa pude entender que somos mais complexos que análises construídas a partir de um único prisma e em categorias fechadas, impostas pelo cartesianismo. A vida não cabe em uma única visão e percepção do mundo. Ao mesmo tempo, pensar as relações de gênero a partir de um único prisma não

permite compreender todas as formas de opressão e processos de subjetivação ali presentes. Assim, buscar compreender as relações sociais a partir da “interseccionalidade constitui-se em ferramenta teórico-metodológica fundamental para ativistas e teóricas feministas comprometidas com análises que desvelem os processos de interação entre relações de poder” (RIBEIRO, 2018, p. 73).

O encontro com as crianças pequeninhas também me fez perceber que se deve problematizar o local de fala do pesquisador que realiza as análises o mais criticamente possível. Torna-se assim fundamental interrogar-nos acerca do nosso papel de pesquisadores/as, a influência do nossa experiência no resultado da pesquisa, pois as crianças desde pequeninhas já têm uma percepção a respeito do que nossos corpos representam na sociedade; elemento que convido os pesquisadores e as pesquisadoras da infância a trazerem para seus trabalhos é uma autorreflexão a respeito de como a nossa própria identidade pode influenciar na percepção e construção das identidades das crianças

O nosso corpo físico, marcado por significados sociais, é propulsor de relações que reverberam posturas e regras sociais legitimadas pelos processos tanto de normatização de gênero quanto de hierarquia de classe ou idade, bem como reafirma a segmentação racial da nossa sociedade. Por isso, ao longo da pesquisa, pude verificar na relação que construí com as meninas pequeninhas e os meninos pequeninhos que ser um pesquisador branco, que estuda as relações raciais e a pequena infância exige de mim uma postura autorreflexiva a respeito da branquitude e suas reverberações nas culturas infantis. A branquitude e as culturas infantis devem ser uma temática a ser estudada e aprofundada em pesquisas futuras no campo da Educação Infantil, principalmente no que tange

à compreensão do processo de construção da Pedagogia da infância e do processo de compreensão das relações estabelecidas criança-criança e adultos-criança.

A branquitude normativa presente cotidianamente na Educação Infantil reforça a soberania e o privilégio impostos pela colonialidade do saber, propiciando às crianças pequeninhas somente o contato com determinadas histórias, estilos estéticos e experiências afetivas. Assim, tudo que destoa ou se distancia minimamente da percepção eurocêntrica branca é eliminado ou cerceado do universo infantil nas creches. Esse processo é uma forma de educar para as relações étnico-raciais, pela qual a cosmologia de mundo do branco é colocada como a mais legítima a ser transmitida, reforçando hierarquias postas durante séculos que desumanizam grande parte da humanidade. O racismo se infiltra em todos os espaços, ecoando ideias que mutilam as possibilidades de existência e construindo vidas encarceradas dentro de uma sobrevivência subalterna. Para a efetivação desse processo, inúmeras ações cotidianas adensam estereótipos, fixando destinos preestabelecidos para as crianças negras pequeninhas, as mulheres negras e os homens negros.

Outra questão que indicamos para investigações futuras é a análise dos movimentos ultraconservadores dentro do contexto da creche, que durante a pesquisa já categorizava a capoeira e os saberes africanos como ligados somente ao campo da religiosidade, não tendo que estar presentes no contexto da Educação Infantil. Esses movimentos, em muitos contextos, produzem o racismo estrutural presente na sociedade, criando uma narrativa na qual a não presença dos aportes africanos e afro-brasileiros é tomada como elemento de proteção da moral cristã eurocêntrica e branca. Nesse contexto, muitas vidas são relegadas ao esquecimento, para que a norma

substantiva dos signos da “branquitude”, prescrita pelo colonialismo, seja legitimada.

Também pude observar um processo de construção de estigmas quanto aos meninos negros pequeninhos, reproduzindo a ideia de que eles, desde a mais tenra idade, são os mais “levados”, que muitas vezes perturbam e transgridem as regras preestabelecidas, reforçando o estereótipo racista construído socialmente de que os homens negros são malandros. Outros aspectos abordados foram o processo de construção da feminilidade das meninas negras pequeninhas, atribuído, desde o nascimento delas, a um local público, e a não humanidade, uma vez que, em muitos momentos, o afeto e o próprio conceito de infância construído pela modernidade estão ausentes de suas experiências cotidianas enquanto crianças.

A análise interseccional constitui-se em ferramenta teórico-metodológica para compreender e desvelar os processos de interação entre relações de poder e categorias como classe, gênero e raça em contextos individuais, práticas coletivas e arranjos culturais/institucionais. Durante toda a pesquisa, de um modo antropofágico, operacionalizei com autores e autoras que estão localizados em uma sociologia preocupada com a questão de classe, o que muitas vezes dificultou o avanço das minhas análises na compreensão dos processos de intersecção e suas assimilações, existindo uma incompatibilidade teórica. Para que as pesquisas construam novos fluxos analíticos, convido os pesquisadores e as pesquisadoras a tensionarem o pensamento marxista e se apropriarem das leituras de mundo da perspectiva pós-colonialista e decoloniais.

As experiências que marcam as histórias das meninas brancas pequeninhas, dos meninos brancos pequeninhos, das meninas negras pequeninhas e dos

meninos negros pequeninhos são distintas, e os colocam em lugares sociais também diferenciados na estrutura hierárquica do sexismo e de classe. Desse modo, é necessário conhecer as singularidades das crianças e as especificidades das infâncias em sua diversidade, pautando-se em uma compreensão cultural e social que também considere as similaridades (FINCO; OLIVEIRA, 2011).

O direito ao afeto foi outra temática que surgiu durante o desenvolvimento da pesquisa, marcada fortemente por uma lógica racista. No campo pude perceber que as relações afetivas construídas pelas crianças pequeninhas são também marcadas por olhares pautados em lentes que as classificam de modo racializado. Como apontaram os dados desta pesquisa, há um processo de diferenciação nas formas pelas quais os/as adultos/as interpretam os arranjos estabelecidos por meninas pequeninhas e meninos pequeninhos, negros/as e brancos/as, para construir as brincadeiras, conversar ou somente passear pela creche. Assim, acredito ser de fundamental importância explorar as escolhas afetivas no contexto das culturas infantis, principalmente para romper com o olhar adultocêntrico que é marcado frequentemente por um legado colonial que racializa a subjetividade e legitima as desigualdades sociais. Desse modo, convido os/as pesquisadores/as a pensarem, a partir de uma perspectiva interseccional, como as crianças pequeninhas constroem suas escolhas afetivas entre seus pares e para com os adultos.

Outro elemento fundamental para pensar em pesquisas futuras são as relações estabelecidas entre a creche e as famílias. Quando pensamos a diversidade que constitui as creches, é importante problematizar também o conceito que temos de família das crianças pequeninhas, o qual costuma ser concebido a partir de

um padrão branco e heterossexual, impedindo-nos de ver a presença e o interesse pela vida escolar dos arranjos familiares que destoam desse padrão³³. As famílias não são sistemas fechados e as relações entre os sujeitos que as constituem são influenciadas diretamente por aspectos culturais; desse modo, a ideia de família como algo natural é imprópria para pensar a diversidade.

O trabalho na Educação Infantil se intersecciona constantemente com as relações estabelecidas com as/os responsáveis pelas crianças, sejam estes seus genitores biológicos ou não, desencadeando a necessidade de reflexões a respeito da maneira como professoras e professores se relacionam com esses/as adultos/as, sobretudo quando se considera um modelo único de comportamento como pai ou mãe. As diferenças entre as famílias, as crianças e os/as profissionais que atuam nas creches propiciam a percepção da Educação Infantil como um local multicultural por excelência, mas em inúmeras vezes não intercultural.

Ao longo da pesquisa pude perceber a presença de pais negros na rotina da Educação Infantil; em contrapartida, inúmeras vezes me deparei com o discurso de que os pais não estão presentes na creche. Acredito que a presença das famílias negras no cotidiano da educação infantil é tópico de extrema importância a ser desenvolvido em pesquisas futuras. Não podemos deixar de ressaltar o tripé que constitui a educação infantil: família, criança e docentes. Com a centralidade na criança, o tripé sustenta ações pedagógicas que proporcionam a produção das culturas infantis. Essa forma de percepção nos ajuda a conceber a creche como espaço em constante movimento, como um produto nunca finalizado, com fusões e encontros, mas também com conflitos e

³³ Aspecto que tem sido trabalhado na pesquisa de Alex Barreiro (2019).

resistências, construídos a partir da interação entre os sujeitos que a constroem, destacando a importância da interlocução entre o tripé que forma a educação infantil como acolhedor para as crianças e suas famílias.

As relações estabelecidas com as docentes que nos acolhem também são um elemento em que devemos começar a pensar: como diminuir o incômodo causado pela nossa presença no espaço da educação infantil? Como transformar o campo em espaço de formação docente? Como estabelecer relações para além da hierarquização entre a academia e o chão da educação básica? As docentes são nossas aliadas na produção do conhecimento construído na academia. Desconsiderar isso é continuar reproduzindo as facetas coloniais da elaboração do saber.

Quando partimos dos referenciais pós-coloniais e decoloniais, somos obrigados a pensar criticamente e radicalizar a construção histórica do conhecimento, redesenhando novos modos de escrever teses, desenvolver procedimentos metodológicos e escolher pensadores e pensadoras que estabeleçam relações com nosso objeto de pesquisa. Não podemos nos esquecer de que as escolhas teóricas estão ligadas a nossa experiência e a projetos futuros para com o mundo; não existe conhecimento produzido de modo neutro e isento de pitadas subjetivas, daquilo que nos constitui como humanos.

Ao final deste livro, não procuro construir conclusões fechadas, mas transformá-la em convite aos/às novos/as e velhos/as pesquisadores e pesquisadoras para construir e reconstruir pesquisas que coloquem em foco as crianças pequenininhas, negras e brancas, rompendo com o processo histórico de desumanização construído pelo racismo e sexismo. As crianças querem ser, querem ter um protagonismo, querem que os adultos/as promovam as

potencialidades que elas são portadoras. Para nos inspirarmos nesse velho-novo caminhar, despeço-me deste livro aos sons, sabores e energias de uma africana ancestral.

Figura 5 – Oxum em Êxtase, Abdias Nascimento



Óleo e Acrílico s/ tela, 106 x 157. Búfalo, NY, EUA, 1975.

Conta-se em diversos itàn (conjunto de mitos, canções, histórias e outros componentes culturais) dessa tradição oral que Òsun òṣù (orixá) é marcada pela beleza, pela força de vontade, capacidade de liderança e realização; celebra a figura das mulheres que se colocam como agentes políticos de mudança, detentoras principais das riquezas conquistadas e presença no espaço público – destaca-se, aqui, que a liderança feminista negra é fundamentalmente coletiva. Dessa maneira, os mitos a respeito dessa divindade africana revelam o papel feminino das mulheres

nas dimensões de luta, de instabilidade de posições, de poderes de agenciamento e transformação, como também da sua responsabilidade em relação ao grupo e da existência de uma coletividade, tensionando o patriarcado e questionando o poder da riqueza, o que recoloca a dimensão ativista que as mulheres negras têm vivenciado, desde o continente africano até o cotidiano da diáspora (WERNECK, 2005). Nesse sentido, a luta feminista negra, como ressaltam Santiago e Pereira (2017, p. 10), “desarma as estruturas eurocêntricas de representação da mulher, dos corpos e das relações sociais, descolonizando a iconografia pejorativa em torno da ancestralidade”, historicamente estereotipada e estigmatizada pela sociedade racista, hetero-patriarcal, misógina e capitalista (PEREIRA; SANTIAGO; SOUZA, 2018, p. 320)

Referências

A RAINHA Guerreira Nzinga. *Geledés Instituto da Mulher Negra*, 30 maio 2009. Disponível em: <http://www.geledes.org.br/a-rainha-guerreira-nzinga/#gs.koP7HPE>. Acesso em: 3 abr. 2017.

ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana Juvenal; RODRIGUES, Tatiane Consentino. A educação infantil e processo de racialização. In: PEREIRA, Reginaldo Santos; PIRES, Ennia Débora Passos Braga. *Infância, pesquisa e Educação: olhares plurais*. Curitiba: CVT, 2017. p. 15-30.

ABRAMOWICZ, Anete. *A menina repetente*. 4. ed. Campinas: Papirus, 2001.

AKOTIRENE, Carla. *O que é interseccionalidade?* Belo Horizonte: Letramento/Justificando, 2018.

ALCOFF, Linda. Cultural Feminism versus Poststructuralism: The Identity Crisis in Feminist Theory. *Signs*, v. 3, n. 13, 1988.

ALIETTI, Alfredo; PADOVAN, Dario. *Sociologia del razzismo*. Roma: Caocci Editore, 2000.

ALMEIDA, Maria Suely Kofes de. *Entre nós, os pobres, eles, os negros*. 1976. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, IFCH/UNICAMP, Campinas, 1976.

ALMEIDA, Ronaldo de. A onda quebrada: evangélicos e conservadorismo. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 50, e175001, 2017. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/18094449201700500001>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01043332017000200302&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 out. 2018.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

ARAÚJO, Patrício Carneiro. *Entre o terreiro e a escola: Lei 10.639/2003 e intolerância religiosa sob o olhar antropológico*. 2015. 242 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

ARROYO, Miguel. Descolonizar o paradigma colonizador da infância. In: SANTOS, Solange Estaneslau et al. *Pedagogias descolonizadoras e infâncias: por uma educação emancipatória desde o nascimento*. 1. ed. Maceió: Edufal, 2018. p. 57-68.

BA, Amadou Hampâté. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (Org.). *História Geral da África*, São Paulo: Ática/UNESCO, 2011.

BAGAGLI, Beatriz Pagliarini. Orientação sexual na identidade de gênero a partir da crítica da heterossexualidade e cisgeneridade como normas. *Letras escreve*, UNIFAP – Macapá, v. 7, nº 1, p. 137-164, 2017.

BAIRROS, L. A mulher negra e o feminismo. In: COSTA, A. A.; SARDENBERG, C. M. B. (orgs). *Relatório do Seminário Nacional: O feminismo no Brasil – reflexões teóricas e perspectivas*. Salvador: NEIM / UFBA, 1990. / *O feminismo do Brasil: reflexões teóricas e perspectivas*. 2. ed. Salvador: NEIM / UFBA, 2008. p. 139-45.

BARREIRO, Alex. *Gênero e Educação Infantil: política das identidades*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

BAIRROS, Luiza. A mulher negra e o feminismo. In: COSTA, A. A.; SARDENBERG, C. M. B. (orgs). *Relatório do Seminário Nacional: O feminismo no Brasil – reflexões teóricas e perspectivas*. Salvador: NEIM / UFBA, 1990. / *O feminismo do Brasil: reflexões teóricas e perspectivas*. 2. ed. Salvador: NEIM / UFBA, 2008. p. 139-45.

BASTIANONI, Paola; VILLANO, Paola. Il bambino e l'incontro con l'altro. In: EMILIANI, Francesca. *Il bambini nella vita quotidiana: psicologia sociale della prima infanzia*. Roma: Coracci Editore, 2013. p. 221-249.

BASTIDE, Roger. Prefácio: As “trocinhas” do Bom Retiro. In: FERNANDES, Florestan. *As trocinhas do Bom Retiro: folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 195-197.

BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. *Branco e negro em São Paulo*. São Paulo: Globo, 2008.

BELOTTI, Elena. *Educar Para a Submissão: o Descondicionamento da Mulher*. Petrópolis: Vozes, 1987.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: BENTO, Maria Aparecida Silva; CARONE, Iray. *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25-58.

BERNARDES, Nara M. G. *Crianças oprimidas: autonomia e submissão*. 1989. 348 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1989.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. *Cadernos Pagu*. Campinas, n. 26, p. 329-376, 2006.

BRAH, Avtar; PHOENIX, Ann. Ain't I A Woman? Revisiting Intersectionality. *Journal of International Women's Studies*, v. 5, n. 3, p. 75-86, 2014.

BROOKSHAW, David. *Raça e cor na literatura brasileira*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

BUFALO, Joseane M. P. *Creche: lugar de criança, lugar de infância; um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

BUTLER, Judith. *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CANDACES: a história das rainhas negras de Kush. *Princesas de Saba*, 21 out. 2015. Disponível em: <https://princesadesaba.wordpress.com/2015/10/21/candaces-a-historia-das-rainhas-negras-de-cuxe/>. Acesso em: 3 abr. 2017.

CARDOSO, Cintia; DIAS, Lucimar Rosa. A investigação acadêmica sobre processos de branquitude na educação infantil: uma reflexão inicial. In: MULLER, Tânia M. P.; CARDOSO, Lourenço. *Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil*. Curitiba: Appris, 2017. p. 293-309.

CARNEIRO, Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: ASHOKA EMPREENDIMENTOS SOCIAIS; TAKANO CIDADANIA (Orgs.). *Racismos contemporâneos*. Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003. p. 49-58.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito, discriminação na educação infantil*. 2. ed. São Paulo: contexto, 2003.

CLUBE DA MAFALDA. Disponível em: <http://clubedamafalda.blogspot.com.br/>. Acesso em: 20 jun. 2017.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*. v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X200200100011&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 1 jan. 2019.

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

COLLINS, Patricia Hill. *Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. NewYork: Routledge, 2000.

CAPUTO, Stela Guedes. Ogan, adósu, òjè, ègbónmi e ekedi - O candomblé também está na escola. Mas como?. In: BARBOSA, Antônio Fávio; CANDAU, Vera Maria. (Orgs.). *Multiculturalismo, diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 149-181.

CORAZZA, Sandra Mara. Didática da tradução, transcrição do currículo (uma escrita da diferença). *Pro-Posições*, v. 26, n. 1, p. 105-122, 2015.

CORRÊA, Lajara Janaina Lopes. *Um estudo sobre as relações étnicorraciais na perspectiva das crianças pequenas*. 2017. 179 f.

Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

CORRÊA, Mariza. Sobre a invenção da mulata. *Cadernos Pagu*, Campinas, v. 6, n. 7, p. 35-50, 1996.

CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.

CORSARO, William A. *Sociologia da infância*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COUTINHO, Angela Scalabrin. Os novos estudos sociais da infância e a pesquisa com crianças bem pequenas. *Educativa*, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 762-773, set./dez. 2016.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Rev. Estudos Feminista*. [on-line], v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=So104-026X2002000100011&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 3 abr. 2017.

CURCIO, Anna; MELLINO, Miguel. La razza al lavoro: rileggere il razzismo, ripensare l'antirazzismo in Itália. In: CURCIO, Anna; MELLINO, Miguel (Orgs.) *La razza al lavoro*. Roma: Manifesto Libri, 2012. p. 07-36.

DAVIS, Angela. As mulheres negras na construção de uma nova utopia. *Geledés Instituto da Mulher Negra*, 12 jul. 2011. Disponível em: <http://www.geledes.org.br/as-mulheres-negras-na-construcao-de-uma-nova-utopia-angela-davis>. Acesso em: 13 mar. 2017.

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAVIS, Kathy. Intersectionality as buzzword, a sociology of science perspective on what makes a feminist theory successful. *Feminist Theory*, v. 9, n. 1, p. 67-85, 2008.

DESCRITA como heroína, Dandara, mulher de Zumbi, tem biografia cercada de incertezas. *Instituto Humanitas Unisinos*, 19 nov. 2014. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/537524-descrita-como-heroina-dandara-mulher-de-zumbi-tem-biografia-cercada-de-incertezas>. Acesso em: 3 abr. 2017.

DIAS, Lucimar Rosa. Diversidade Étnico-racial e Educação Infantil. Três Escolas. Uma questão. Muitas Respostas, Dissertação de Mestrado, UFMS, 1997.

_____. No fio do horizonte: educadoras da primeira e o combate ao racismo. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2007.

DIRKS, Nicholas B. Le inquietude ni del post colonialism storia, antropologia e critica postcoloniale. *Antropologia*, Roma, v. 2, n. 2, p. 16-46, 2002.

EDER, Donna; CORSARO, William. Ethnographic studies of children and youth: Theoretical and ethical issues. *Journal of Contemporary Ethnographic Studies*, New York, v. 28, p. 5, p. 520-531, 1999.

FACCHINI, Regina. Feminismos e estudos sobre mulheres e gênero no Brasil: um olhar a partir das articulações presentes na luta por creches. In: TELES, Maria Amélia de Almeida; SANTIAGO, Flavio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (Orgs.). *Por que a creche é uma luta das mulheres?* Inquietações feministas já demonstram que as crianças pequenas são de responsabilidade de toda a sociedade! 1. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018, p. 35-64.

FALQUET, Jules. La combinatoria straight. Raza, clase, sexo y economía política: análisis feministas materialistas y decoloniales. *Descentrada*, v. 1, n. 1, p. e005, mar. 2017.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. *Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil*. Campinas: Cortez; Editora Unicamp, 2007.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1013-1038, out. 2005.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Prefácio. In: FILHO MARTINS, Altino José; PRADO, Patrícia Dias. *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas: Autores Associados, 2011. p. vii-ix.

FARIAS, Ana Carolina Batista de. *Loira você fica muito mais bonita: relações entre crianças de uma EMEI da cidade de São Paulo e as representações étnico raciais em seus desenhos*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação – Sociologia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

FAUSTO-STERLING, Anne. Dualismos em duelo. *Cadernos Pagu*, v. 17/18, p. 9-79, 2002.

FEDERICI, Silvia. *Calibã e a bruxa. Mulheres, corpo e acumulação primitiva*. São Paulo: Editora Elefante, 2017.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Global, 2. ed. 2008.

_____. *O negro no mundo dos brancos*. 2.ed. São Paulo: Global, 2007.

_____. As trocinhas do Bom Retiro. In: FERNANDES, Florestan. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 203-315.

_____. *Sociedade de classes e subdesenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

FINCO, Daniela. *Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análises das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

FINCO, Daniela; OLIVEIRA, Fabiana. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil. In: FINCO, Daniela; FARIA, Ana Lúcia G.

(Orgs.). *Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 54-80.

FONTAINE; Anne-Marie. *L'osservazione al nido: guide per educatori e professionisti della prima infanzia*. Verona: Erickson, 2017.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 1: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. Curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FRANCO, Marielle. A emergência da vida para superar o anestesiamiento social frente à retirada de direitos: o momento pós-golpe pelo olhar de uma feminista, negra e favelada. In: BUENO, Winnie; MACHADO-PINHEIRO, Rosana; SOLANO, Esther. *Tem saída? Ensaio crítico sobre o Brasil*. Porto Alegre: Editora Zouk, 2017, p. 89-95.

FREYRE, Gilberto. *Casa-Grande & Senzala*. São Paulo: Global Editora, 2005.

GALLO, Silvio. Ir junto os desafios de educar uma “infância maior”. In: SANTOS, Solange Estaneslau et al. *Pedagogias descolonizadoras e infâncias: por uma educação emancipatória desde o nascimento*. 1. ed. Maceió: Edufal, 2018, p. 57-68.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978, p. 13-41.

GOBBI, Márcia Aparecida. *Lápis vermelho é de mulherzinha? Desenho infantil, relações de gênero e educação infantil*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

GOBBI, Márcia Aparecida. Lápis vermelho é de mulherzinha: vinte anos depois... In: FINCO, Daniela; GOBBI, Marcia Aparecida; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Orgs.) *Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora*. Campinas: Edições Leitura Crítica; Fundação Carlos Chagas; Associação de Leitura do Brasil, 2015. p. 137-163.

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

GOMES, Nilma L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, Nilma L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, p. 98-109, 2012.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: SILVA, Luiz Antonio Machado et al. *Movimentos sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos*. *Ciências Sociais Hoje*, Brasília, n. 2, p. 223-244, 1983.

GUATTARI, Felix. As creches e a iniciação. In: GUATTARI, Felix. *Revolução molecular: pulsação política do desejo*. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 50-55.

GUIMARÃES, Alfredo S. A. Raça, cor, cor da pele e etnia. *Cadernos de Campo* (USP), v. 20, p. 265-272, 2011.

HALL, Stuart. New Ethnicities. In: DONALD, James; RATTANSI, Ali (Orgs.). *Race, culture and difference*. London: Sage, 1992. p. 252-259.

_____. Race, Articulation and Societies Structured in Dominance. In: BAKER, Houston A.; DIAWARA, Manthia.; LINDEBORG, Ruth H. (orgs.) *Black British Cultural Studies. A Reader*: Chicago University Press, London – Chicago, 1996, p. 16-60.

HAMPATE BÂ, Amadou. *Amkollole, o menino fula*. Trad. Xina Smith de Vasconcellos. São Paulo: Casa das Áfricas e Pallas Athena, 2003.

HARVEY, David. *Para entender o capital*. São Paulo: Boitempo, 2013.

HASENBALG, Carlos. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HENGST, Heinz. Modelli d'infanzia nelle trasformazioni socioculturali di oggi. In: HENGST, Heinz; ZEIHNER, Helga (Orgs.) *Per una sociologia dell'infanzia*. Milano: Franco Angeli, 2004. p. 188-207.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça: interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. *Tempo Social*, v. 26, n. 1, p. 61-73, jun. 2014.

HIRSCHFELD, Lawrence A. Por que os antropólogos não gostam de crianças? *Latitude*, v. 10, n. 2, p. 171-216, 2016.

HOFBAUER, Andreas. *Uma história de branqueamento ou o negro em questão*. São Paulo: Editora da Unesp, 2006.

hooks, bell. Vivendo de amor. *Geledés Instituto da Mulher Negra*, 09 mar. 2010. Disponível em: <<http://arquivo.geledes.org.br/areas-de-atuacao/questoes-de-genero/180-artigos-de-genero/4799-vivendo-de-amor>>. Acesso em: 22 dez. 2015.

_____. Intelectuais Negras. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 464, jan. 1995. ISSN 1806-9584. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16465>>. Acesso em: 24 maio 2017. doi:<https://doi.org/10.1590/%x>.

_____. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

IANNI, Octavio. *Raças e Classes Sociais no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1972.

IANNICIELLO, Celeste. Spazi e confini, transiti e posizionamenti. In: IANNICIELLO, Celeste; QUADRARO, Michaela. *Memorie transculturali: Estetica contemporanea e critica postcoloniale*. Napoli: Università degli studi di Napoli "L'Orientale", 2015, p. 63-88.

INFANTINO, Agnese. Cultura dell'infanzia e servizi educativi: persistenze e innovazione. In: CAGGIO, Francesco; INFANTINO, Agnese (Orgs.) *...Con bambini e famiglie*. Un'esplorazione in luoghi d'infanzia. Milano: Edizioni Junior, 2008. p. 171-199.

INFANTINO, Agnese; ZUCCOLI, Franca. Superando a distância entre o pensamento e a prática. *Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre, n. 46, p. 44-48, jan. 2016.

INGOLD, Tim. "Pare, olhe, escute! Visão, audição e movimento humano". *Revista do NAU*, v. 2, jul. 2008. DOI: 10.4000/pontourbe.1925. Disponível em: <http://journals.open.edition.org/pontourbe/1925>. Acesso em: 16 ago. 2018.

JABARDO, Mercedes. *Feminismos Negros: una antología*. Madrid: Traficantes de Sueños, 2012.

JEDLOWSKI, Paolo. *Il sapere dell'esperienza: fra l'abitudine e il dubbio*. Roma: Carocci, 2008.

KIMMELL, Michael. What about the boys: what the current debates tell us and don't tell us about boys in school, Michigan: MPublishing; Biblioteca da Universidade de Michigan; Ann Arbor, v. 14. 2000.

KYRILLOS, G. M. Uma Análise Crítica sobre os Antecedentes da Interseccionalidade. *Revista de Estudos Feministas*. v. 28, n. 1, p.1-12, 2020.

LABORNE, Ana Amélia de Paula. *Branquitude em foco: análises sobre a construção da identidade branca de intelectuais no Brasil*. 2014. 159 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-9TDHHV/tese_final_revisada_ana_dez.pdf?sequence=1>. Acesso em: 03 dez. 2017.

LOTIERZO, Tatiana H. P.; SCHWARCZ, Lília K. M. Raça, gênero e projeto branqueador: "a redenção de Cam", de Modesto Brocos. *Artelogie*, n. 5, out. 2013. Disponível em: <http://cral.in2p3.fr/artelogie/spip.php?article254>. Acesso em: 24 out. 2018.

LOURO, Guacira L. Conhecer, pesquisar, escrever.... *Educação, Sociedade & Culturas*, v. 25, p. 235-245, 2007.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, set. 2014.

ISSN 1806-9584. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755>. Acesso em: 23 out. 2018.

MACEDO, Elina Elias. Crianças pequenininhas e a luta de classes. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

MALIGHETTI, Roberto. Etnografia do trabalho de campo: autor, autoridade e autorizaTI, Re discursos. *Caderno Pos Ciências Sociais*, v. 1, n. 1, p. 109-123, 2004.

MARTINS, Maria aparecida dos; MELLO, Ana Maria. Dor de mordida tem cor? In: MELLO, Ana Maria et al. (Orgs.). *O dia a dia das creches e pré-escolas: Crônicas brasileiras*. Porto Alegre: ArtMed, 2010, p. 54-56.

MARX, Karl. *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A História dos homens. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 182-214.

MAUSS, Marcel. Três observações sobre a sociologia da infância. *Pro-Posições* [online], v. 21, n. 3, p. 237-244, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072010000300014. Acesso em: 02 set. 2018.

MAUSS, Marcel. *Sociologie et Anthropologie*. Paris: PUF, 1950.

McCLINTOCK, Anne. *Couro imperial: raça, gênero e sexualidade no embate colonial*. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. Lisboa: Antígona, 2014.

MELLINO, Miguel. La teoria postcoloniale come critica culturale. Tra etnografia della società globale e apologia delle identità “deboli”. *Translature*, mar. 2015. Disponível em: <https://translature.files.wordpress.com/2015/03/mellino-2.doc>. Acesso em: 02 set. 2018.

_____. Note sul metodo di Stuart Hall: Althusser, Gramsci e la questione della razza. *D"Gramsci*, v. 2, p. 1-27, 2016. (_____. Notas sobre o Método de Stuart Hall, Althusser, Gramsci e a

Questão da raça. *Revista do Núcleo de Estudos d'Ocapital - Mouro*, nº 10, p. 87- 124, janeiro de 2019.)

MELLO, Suely; BARBOSA, Maria Carmem; FARIA, Ana Lúcia Goulart de; Prefácio. In: STAMBAK, Mira et al. *Os bebês entre eles: descobrir, brincar, inventar juntos*. Campinas: Autores Associados, 2011.

MIGUEL, Antônio. Exercícios descolonizadores a título de prefácio: isto não é um prefácio e nem um título. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; BARREIRO, Alex; MACEDO, Elina Elias; SANTIAGO, Flavio; SANTOS, Solange Estanislau. *Infância e Pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras*. Campinas: Leitura Crítica; ALB, 2015, p. 25-55.

MISKOLCI, Richard. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 11, n. 21, p. 150-182, jan./jun. 2009.

MISKOLCI, Richard. *O desejo da nação: masculinidade e branquitude no Brasil de fins do XIX*. São Paulo: Annablume Editora, 2012.

MOHANTY, Chandra Talpade. *Femminismo senza frontiere: teoria, differenze, conflitti*. Verona: Ombre Corte, 2012.

MOORE, Carlos. *Racismo e Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo*. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

MOORE, Carlos. Um negro em eterno exílio. *El País*, 31 ago. 2015. Disponível em <http://brasil.elpais.com/brasil/2015/08/31/opinion/1441035388_761260.html>. Acesso em: 20 abr. 2017.

MORTARI, Luigina. *La ricercar per i bambini*. Milão: Mondadori Education, 2009.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MUNDURUKU, Daniel. A milenar arte de educar dos povos indígenas. *Conti Outra*, 3 maio 2015. Disponível em: <https://www>.

contioutra.com/a-milenar-arte-de-educar-dos-povos-indigenas/. Acesso em: 17 maio 2017.

MAUSS, Marcel. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: EPU: EDUSP, 1974.

NIGRIS, Elisabetta. A “didática da Maravilha” um novo paradigma epistemológico. In: GOBBI, Márcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs.). *Infância e suas linguagens*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014, p. 137-152.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito Racial de Marca e Preconceito Racial de Origem. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DOS AMERICANISTAS, 31., 1954, São Paulo. *Anais [...]* São Paulo: Anhembi, 1955.

NUNES, Míghian D. F. Cadê as crianças negras que estão aqui? O racismo (não) comeu. *Latitude (UFAL)*, v. 10, p. 383-424, 2016.

OLIVEIRA, Eduardo de Oliveira e. O mulato, um obstáculo epistemológico. *Argumento*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 65-74, 1974.

OLIVEIRA, Fabiana. *Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?* 2004. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

OLIVEIRA, Rachel de. *Relações raciais na escola: uma experiência de intervenção*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

OLIVEIRA, Ricardo. O trabalho do Antropólogo: olhar, ouvir, escrever. *Revista de Antropologia*, v. 39, n. 1, p. 13-37, jun. 1996.

PACHECO, Ana Cláudia Lemos. “*Branca para casar, mulata para f... e negra para trabalhar*”: escolhas afetivas e significados de solidão entre mulheres negras em Salvador, Bahia. 2008. 3258 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

PRADO, Patrícia D. *Contrariando a idade: condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas da educação infantil*. 2006. Tese (doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

PEREIRA, Artur Oriel; SANTIAGO, Flavio; SOUZA, Ellen Gonzaga Lima. Ubuntu: acolhimento ancestral e inquietações feministas negras à educação de bebês e crianças pequenas em creches e pré-escolas. *Revista Teias*, v. 19, n. 53, p. 314-329, jul. 2018. ISSN 1982-0305. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2018.33547>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/33547>. Acesso em: 11 nov. 2018.

PINTO, Alejandra Aguilar. Reinventando o feminismo: as mulheres indígenas e suas demandas de gênero. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 9., 2010, Florianópolis. *Anais [...]*. Florianópolis: UFSC, 2010. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/127620014_o_ARQUIVO_ApresentFazendoGeneroAleword.pdf. Acesso em: 13 mar. 2017.

PIOVESAN, Flávia. Apresentação. In: UNIÃO DE MULHERES DE SÃO PAULO. *Do silêncio ao grito contra a impunidade*. São Paulo: União de Mulheres de São Paulo, 2007. p. 147-187.

PIRES, Flávia. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. *Revista de Antropologia*. [on-line]. v. 50, n. 1, p. 225-270, 2007.

PISCITELLI, Adriana. G. Sexo Tropical: Comentários sobre gênero, raça e outras categorias de diferenciação social em alguns textos da mídia brasileira. *Revista Estudos Feministas*, Santa Catarina, v. 6/7, p. 9-35, 1996.

PRADO, Patrícia Dias. As crianças pequeninhas produzem cultura? considerações sobre educação e cultura infantil em creche. *Pro-Posições*, v. 10, p. 110-118, n. 1999.

PROENÇA FILHO, Domício P. A trajetória do negro na literatura brasileira. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 161-193, 2004.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y Claficiación Social. In: CLÍMACO, Danilo Assis (Org.) *Cuestiones y Horizontes: de la dependencia historico-estrutural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO, 2014.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. In: LANDER, Edgardo (Org.) *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur-Sur. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Lander.rtf>. Acesso em: 16 set. 2016.

QVORTRUP, Jens. Visibilidades das crianças e da infância. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 20, n. 41, p. 23-42, jan./abr. 2014.

RIBEIRO, Cintya Ribeiro. Por uma antropofagia rizomática para pensar as infâncias: algumas considerações a partir de Deleuze e Guattari. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de et al. *Infâncias e Pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras*. Campinas: Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil, 2015. p. 71-95.

RIBEIRO, Djamila. Feminismo negro como perspectiva emancipatória. In: TELES, Maria Amélia de Almeida; SANTIAGO, Flavio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (Orgs.). *Por que a creche é uma luta das mulheres?* Inquietações feministas já demonstram que as crianças pequenas são de responsabilidade de toda a sociedade! 1. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018, p. 65-91.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento/Justificando, 2017.

ROCHA, Edmar José da; ROSEMBERG, Fúlvia. Autodeclaração de cor e/ou raça entre escolares paulistanos(as). *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 132, p. 759-799, 2007.

ROCHA, Sandra. A educação como projeto de melhoramento racial: uma análise do art. 138 da constituição de 1934. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 12, n. 1, p. 61-73, jan./abr. 2018.

RODRIGUES, Andreia Barreto. *Algumas contribuições para um programa de estudos afro-brasileiros*. 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

ROSA, Susel Oliveira da. Fazer viver e deixar morrer. *Revista Aulas*, Campinas, v. 1, n. 3, p. 1-14, mar. 2007. Disponível em: <http://www.unicamp.br/~aulas/>. Acesso em: 21 nov. 2018.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação: para quem? *Ciência e Cultura*. São Paulo, n. 28, v. 12, p. 1467-1471, 1976.

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

_____. Educação infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 742-759, 2014.

_____. A cidadania dos bebês e os direitos de pais e mães trabalhadoras. In: FINCO, Daniela; GOBBI, Maria Aparecida; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. *Creche e Feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora*. Campinas: Edições Leitura Crítica, Associação de Leitura do Brasil, Fundação Carlos Chagas, 2015. p. 163-184.

_____. São Paulo uma cidade hostil aos bebês. In: ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra (ORGS). *Escritos de Fúlvia Rosemberg*. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 2015.

SAFFIOTI, Heleieth. *Gênero, Patriarcado, Violência*. São Paulo: Fundação Perseu Abreu; Expressão Popular, 2015.

SAFFIOTI, Heleieth. Violência de gênero: o lugar da práxis na construção da subjetividade. *Lutas Sociais*, São Paulo, n. 2, p. 59-79, 1997.

SAID, Edward. *Cultura e imperialismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SAID, Edward. *Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTIAGO, Flavio. Gritos sem palavras: resistências das crianças pequeninhas negras frente ao racismo. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 129-153, jun. 2015.

SANTIAGO, Flavio. *Meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado! Hierarquização e racialização das crianças pequeninhas negras na educação infantil*. 2014. 127f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas- SP, 2014.

SANTIAGO, Flavio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Da descolonização do pensamento adultocêntrico à educação não sexista desde a creche: por uma pedagogia da não violência. In: TELES, Maria Amélia de Almeida; SANTIAGO, Flavio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Orgs.). *Por que a creche é uma luta das mulheres?* Inquietações feministas já demonstram que as crianças pequenas são de responsabilidade de toda a sociedade! São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 246-272.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 16. ed. Porto: Edições Afrontamento, 2010.

SANTOS, Milton. *Metamorfoses do espaço habitado*. São Paulo: Hucitec, 1988.

SCHUCMAN, Lia Vaniner. Branquitude à brasileira: hierarquias e deslocamentos entre origem, gênero e classe. In: CAHEN, Michel; BRAGA, Ruy. *Para Além do pós(-)colonial*. São Paulo: Alameda, 2018. p. 167-202.

SCOTT, John. A invisibilidade da experiência. *Projeto História*. São Paulo, n. 16, p. 297-325, fev. 1998.

SCOTT, John. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

SEYFERT, Giralda. Eugenia, racismo e o problema da imigração no Brasil. In: ALVES, Isidoro; GARCIA, Elena Moraes (Eds.). In: SEMINÁRIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA CIÊNCIA E

TECNOLOGIA, 6., Rio de Janeiro, 1987. *Anais [...]* Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de História da Ciência, 1987. p. 248-252.

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

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Mesa-redonda: Entre os tratados coloniais e a emancipação humana: a luta pelo reconhecimento das diferenças. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE INFÂNCIAS E PÓS-COLONIALISMO, 2., Campinas, 2015a.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 9, n. 2, p. 161-187, 2015b.

SLENES, Robert W. *Na senzala uma flor: esperança e recordações na formação da família escrava*. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

SOUZA, Ellen Gonzaga de Lima. *Percepções de infância de crianças negras por professoras de Educação Infantil*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

SOUZA, Márcia Lúcia A. Lá na escola (não) tem racismo! Reflexões sobre experiências formativas em educação para as relações étnico-raciais. *Revista Ensino Interdisciplinar*, Mossoró, v. 3, n. 08, p. 193- 209, 2017.

SOVIK, Liv. Preto no branco: Stuart Hall e a branquitude. In: MULLER, Tânia M. P.; CARDOSO, Lourenço. *Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil*. Curitiba: Appris, 2017, p. 141- 154.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SUÁREZ, Mireya. Desconstrução das Categorias Mulher e Negro. Grupo de Trabalho Temas e Problemas da População Negra no Brasil, *Anais do XV Encontro Anual da ANPOCS*, Caxambú, Minas Gerais, p. 2-30, 1992.

TAGUIEFF, Pierre-André. *Il Razzismo: pregiudizi, teorie, comportamento*. Milano: Raffaello Cortina Editore, 1999.

TELES, Maria Amélia de Almeida. Violência contra a Mulher: das primeiras ações à construção de políticas públicas. In: UNIÃO DE MULHERES DE SÃO PAULO. *Do Silêncio ao Grito Contra a Impunidade*. São Paulo: União de Mulheres de São Paulo, 2007. p. 147-187.

TRINIDAD, Cristiane. *Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil*. 2011. 222 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

TRUTH, Sojourner. Convención de los derechos de la Mujer e Sufragio Feminino. In: JABARDO, Mercedes. *Feminismos Negros: una antología*. Madrid: Traficantes de Sueños, 2012.

VANDENDROECK, Michel. Prólogo. In: ABRAMOWICZ, Anete; VANDENDROECK, Michel. *Educação Infantil e Diferença*. Campinas: Papyrus, 2013, p. 7-9.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, Edson O. *A aventura Sociológica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978, p. 36-46.

VERGUEIRO, Viviane. *Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade*. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DIVERSIDAD, INTERCULTURALIDAD Y CONSTRUCCIÓN DE CIUDAD, 1., Bogotá, 2007. *Memórias [...]* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

WERNECK, Jurema. Nossos passos veem de longe! Movimentos de Mulheres Negras e Estratégias Políticas contra o sexismo e o racismo. *Revista da ABPN*, v. 1, n. 1, mar.-jun. 2010.

WESCHENFELDER, V. I.; FABRIS, E.T. H. Tornar-se mulher negra: escrita de si em um espaço interseccional. *Revista de Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 27, n. 3, p.1-15, 2019.

WHITAKER, Dulce C. A. Nas franjas do rural-urbano: Meninas entre a tradição e a modernidade. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart

de (Org.). Dossiê Infância e educação: as meninas *Caderno CEDES*, v. 22, n. 56, p. 07-22, abr. 2002.

ZUCCOLI, Franca. Le Domanda che noscono dal fare. In: NEGRIS, Elisabetta (Org.). *Le domande che aiutano a capire*. Milano: Bruno Mondadori, 2009. p. 139-166.

Este livro vai encantar todos/as os/as leitores/as,

O Flávio fez uma linda etnografia, conheceu várias formas de resistência, rebeldia e transgressão das crianças pequenininhas negras e não negras de uma creche pública municipal do interior paulista. Lá foi visto por elas como uma criança gordinha e mais alta do que elas (às vezes vista como um adulto atípico como acontece com o Corsaro).

O/a leitor/a vai se deliciar com o convívio horizontal entre o Flávio pesquisador e a criança! Dentre elas cito duas:

"Foi tua mãe que comprou esta camiseta rosa para você né?"

"-Estamos brincando de mandar.

-Posso brincar também? Como brinca?

-Senta aí e presta atenção, respondeu a criança"

A generosidade e ternura que o Flávio vive com amigos/as, colegas, comigo etc., ele também pratica como pesquisador com sua "orelha verde" igual à do Rodari e "olhando de azul" as crianças, igual ao Manoel de Barros. Sua tese de doutorado foi dedicada a Marcus Vinicius, aquele menino assassinado no Rio de Janeiro e antes de morrer disse que estava com sede e perguntou: mãe, eles não viram que eu estava de uniforme?

Ana Lúcia Goulart de Faria

