

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
DO RIO DE JANEIRO



**Aline de Oliveira Braga**

**CRIANÇAS EM TRÂNSITOS: NEGOCIANDO DIFERENÇAS EM  
UM BAIRRO PERIFÉRICO CARIOCA**

**Rio de Janeiro  
Abril de 2025**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
DO RIO DE JANEIRO



**Aline de Oliveira Braga**

## **CRIANÇAS EM TRÂNSITOS: NEGOCIANDO DIFERENÇAS EM UM BAIRRO PERIFÉRICO CARIOCA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Departamento de Educação da PUC – Rio, Linha de Pesquisa Diferenças Culturais e Processos Formativos, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor(a) em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Mylene Mizrahi.

Rio de Janeiro

Abril de 2025



**Aline de Oliveira Braga**

**Crianças em Trânsitos: negociando diferenças em um bairro periférico carioca**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Departamento de Educação da PUC – Rio, Linha de Pesquisa Diferenças Culturais e Processos Formativos, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor(a) em Educação.

**Profa. Dra. Mylene Mizrahi**

Orientadora

Departamento de Educação – PUC-Rio

**Profa. Dra. Alexandra Coelho Pena**

Departamento de Educação – PUC-Rio

**Prof. Dr. Everton Rangel Amorim**

Departamento de Educação – PUC-Rio

**Profa. Dra. Maria Alice Rezende Gonçalves**

Faculdade de Educação – UERJ

**Prof. Dr. Guillermo Vega Sanabria**

Departamento de Antropologia e Etnologia - UFBA

Rio de Janeiro, 28 de abril de 2025.

Todos os direitos reservados. A reprodução total ou parcial do trabalho é proibida sem a autorização da Universidade, do autor ou da orientadora.

### **Aline de Oliveira Braga**

Graduou-se em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) em 2012. É mestre pela Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (UERJ). Doutora em Educação pela PUC – Rio em 2025. Faz parte do Grupo Estetipop – Laboratório Antropológico em Estéticas, Aprendizagens e Cultura Pop/popular.

### Ficha Catalográfica

Braga, Aline de Oliveira

Crianças em trânsitos: negociando diferenças em um bairro periférico carioca / Aline de Oliveira Braga; orientadora: Mylene Mizrahi. – 2025.

230 f. : il. color. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2025.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Educação infantil. 3. Diferenças. 4. Gosto. 5. Brincadeira. 6. Etnografia. I. Mizrahi, Mylene. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

A minha mãe, Dulce de Oliveira Braga.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus e a espiritualidade que me guia.

Gratidão a todas as crianças, minhas interlocutoras, que vivem o aqui e agora se encantando e trazendo encantamento para o mundo.

Aos meus avós maternos: Antônio Braga, pelos cuidados, pelo amor a mim dedicado e, Maria do Carmo de Oliveira Braga, mulher nordestina, contadora de histórias, que cuidou de mim, me amou incondicionalmente e, com suas boas palavras, fez com que eu nunca desistisse de vencer os obstáculos.

Agradeço imensamente a minha mãe, Dulce de Oliveira Braga, pelo amor, cuidados, incentivo e acolhimento. Agradeço ao meu querido esposo, Gustavo Braga, pelo companheirismo, incentivo, compreensão e boas trocas.

A minha orientadora, Mylene Mizrahi, tem minha gratidão, pois esteve ao meu lado em cada momento me proporcionando conhecimentos e visões outras dentro do campo de pesquisa e na orientação.

Sigo sempre agradecida à professora Maria Alice Rezende Gonçalves, que me orientou no Mestrado em Educação, contribuindo para minha formação dentro de uma perspectiva racializada. À Banca, que proporcionou boas trocas desde a primeira qualificação e segue participando do meu crescimento enquanto pesquisadora na defesa deste doutorado.

Agradeço à querida Mirna Juliana, que sempre caminhou comigo e é parte fundamental do meu progresso. Destaco os meus agradecimentos à Giselle Moraes, que também é parte importante deste processo. A PUC me apresentou histórias de vidas de pessoas incríveis, sonhadoras e lutadoras, uma delas é a Daise Pereira, quero agradecê-la pela amizade e parceria nas disciplinas e na vida. Nesta caminhada, agradeço aos colegas do grupo de pesquisa Estetipop por todas as trocas.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

## RESUMO

BRAGA, Aline de Oliveira; MIZRAHI, Mylene. **Crianças em Trânsitos: negociando diferenças em um bairro periférico carioca**. 2025. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2025.

Trata-se de uma pesquisa de cunho etnográfico realizada com crianças cariocas periféricas e crianças migrantes angolanas e congoleesas frequentadoras do Espaço de Desenvolvimento Infantil. Os objetivos são investigar as dinâmicas das relações sociais entre as crianças, compreender como elas lidam com as diferenças, a curiosidade com a cultura do outro, assim como a existência de tensões raciais. Nesse contexto, é por meio das coisas, da música, dos desenhos, da dança, fotografia, literatura, dos gostos e do consumo que buscamos entender o ponto de vista das crianças. Adota-se como pressuposto teórico, dentre outros, o conceito de “experiência próxima” para refletir sobre o que as crianças dizem sobre raça, seus cabelos, sua aparência e a diferença, assim como o conceito de “experiência distante”, utilizado para compreender raça e racismo a partir do saber local das crianças (Gell, 2014). As crianças convocam os brinquedos para simbolizar, imaginar e fantasiar, o terreno do brinquedo é coisa muito séria, principalmente porque é através dele que as crianças realizam representações da realidade. As coisas fazem de nós as pessoas que somos, ou seja, elas nos transformam, provocam distinções e formam grupos, podemos dizer que, junto com as coisas, tornamo-nos quem somos. Segundo Miller (2013), trata-se da teoria que dará forma à ideia de que os objetos nos fazem como parte do processo pelo qual os fazemos. Há um mundo elaborado pelas crianças e que funciona dentro de suas regras e maneiras de se organizarem.. Nesta pesquisa, seguindo nosso referencial teórico, o consumo é tomado como movimento criativo e transgressor, por meio do qual os sujeitos concedem sentidos imprevistos aos bens pelos usos que deles fazem. Para Mizhari (2018), o consumo é um movimento criativo e transgressor, por meio do qual os sujeitos concedem sentidos imprevistos aos bens pelos usos que deles fazem. Consumo é, portanto, também um *insumo* que possibilita a produção de estilos e a materialização de gostos. Sendo assim, os objetos não estão separados dos processos sociais. Além disso, o mundo dos objetos orienta formas de morar, de

comunicar, de vestir, e sua atribuição de sentidos é compartilhada pelos grupos. Concluimos que há, entre as crianças da Educação Infantil, a produção de tensões raciais. Como apontaram os dados do campo de pesquisa, há uma lógica entre as crianças nas brincadeiras que se constroem por caminhos racializados. Com as crianças, as diferenças surgem e são negociadas por meio das coisas de brincar, dos objetos de consumo e da formação dos gostos, que são elaborados de modo criativo por quem observa o mundo, negociando-o de modo muito sério. Dessa forma, é essencial promover a construção de uma educação antirracista que reconheça as diversas infâncias e suas diferentes formas de existência.

**Palavras-chave:**

Educação infantil; Diferenças; Gosto; Brincadeira; Etnografia.

## ABSTRACT

BRAGA, Aline de Oliveira; MIZRAHI, Mylene. **Children in Transits: negotiating differences in a neighborhood on the outskirts of Rio de Janeiro.** 2025. 230 p. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2025.

This piece of research is an ethnographic study conducted with children from the outskirts of Rio de Janeiro and Angolan and Congolese migrant children who attend the Children's Development Center. The objectives are to investigate social relations' dynamics between children, understanding how they deal with differences, their curiosity about other cultures, as well as the existence of racial tensions. In this context, it is through things, music, drawings, dance, photography, literature, tastes and consumption that we seek to understand the children's point of view (Gell, 2014). The theoretical premise adopted, among others, is the concept of "experience-near", used to reflect on what children say about race, their hair, their appearance and difference, as well as the concept of "experience-distant", used to understand race and racism based on children's local knowledge. Children use toys to symbolize, imagine and fantasize. The realm of play is a very serious matter, mainly because it is through toys that children create representations of reality. Things make us the people we are, that is, they transform us, provoke distinctions and form groups. We can go so far as to say that together with things we become who we are. According to Miller (2013), this is the theory that will shape the idea that objects make us as part of the process by which we make them. Children create a world that functions within their rules and ways of organizing themselves. In this research, following our theoretical framework, consumption is taken as a creative and transgressive movement, through which subjects grant unexpected meanings to goods through the uses they make of them. For Mizhari (2018), consumption is a creative and transgressive movement, through which subjects grant unforeseen meanings to goods through the uses they make of them. Consumption is, thus, also an input that enables the production of styles and the materialization of tastes. Therefore, objects are not separate from social processes. Furthermore, the object world guides ways of living, communicating and dressing, and its attribution of meanings is shared by groups. We conclude that there is production of racial tensions among children in Early Childhood Education. As the data from the

research field showed, there is a logic among children in games that are constructed along racialized paths. With children, differences emerge and are negotiated through playthings, consumer objects and the formation of tastes, which are creatively developed by those who observe the world, negotiating it in a very serious way. Therefore, it is essential to promote the construction of an anti-racist education that recognizes different childhoods and their different forms of existence.

**Keywords:**

Early childhood education; Differences; Taste; Play; Ethnography.

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1	Parquinho	28
Imagem 2	Tons da pele	31
Imagem 3	Cabelos de princesa	32
Imagem 4	Tá na moda	42
Imagem 5	Penteados de crianças migrantes	43
Imagem 6	Brincadeira de roda	45
Imagem 7	Cidades no chão	48
Imagem 8	Cabelão	49
Imagem 9	Cantinho da beleza	60
Imagem 10	Criança correndo no fundo da sala	70
Imagem 11	Um lugar colorido sem calor (Mauricio, 4 anos, 2023)	81
Imagem 12	Uma viagem chique de avião (Felicidade, 4 anos, 2023)	82
Imagem 13	Estilo de bailarina (Estrela, 4 anos, 2023)	82
Imagem 14	Minha família é quem toma conta de mim (Dayo, 4 anos, 2023)	83
Imagem 15	Família da Peppa Pig (Marília, 4 anos, 2023)	84
Imagem 16	Uma casa com flores e sem lixo (Maria, 4 anos, 2023)	85
Imagem 17	Minhas duas mães (Mário, 4 anos, 2023)	86
Imagem 18	Eu, minha mãe e o meu bichinho de estimação (Leila, 4 anos, 2023)	87
Imagem 19	Lona sendo montada para festa na comunidade (Joyce, 4 anos, 2023)	88
Imagem 20	Não quero ser a mocinha da casa, quero ser Sereia (Pauline, 4 anos, 2023)	89
Imagem 21	O parque de diversões da comunidade (Gabriela, 4 anos, 2023)	90
Imagem 22	Amigas para brincar na escola (Jéssica, 4 anos, 2023)	91

Imagem 23	Brincadeira de legos (Carlos, 4 anos, 2023)	92
Imagem 24	Compras no shopping com o papai (Felipe, 4 anos, 2023)	93
Imagem 25	Quando crescer, vou mudar de visual (Luiza, 4 anos, 2023)	94
Imagem 26	Ganhei mais um irmão (Fernanda, 4 anos, 2023)	95
Imagem 27	Vestido colorido para sair com os pais (Estrela, 5 anos, 2024)	98
Imagem 28	Três desenhos de si com os cabelos lisos (Leila, 5 anos, 2024)	99
Imagem 30	Menina zumbi que não obedece a mãe (Felipe, 5 anos, 2024)	101
Imagem 31	Borboleta marrom no parquinho (Tomé, 5 anos, 2024)	102
Imagem 32	O mural de amor do EDI (Rosa, 5 anos, 2024)	103
Imagem 33	No passeio com minha mãe (Alicia, 5 anos, 2024)	104
Imagem 34	Brincadeiras divertidas com muitas coisas em volta (André, 5 anos, 2024)	105
Imagem 35	Família e bichinhos (Amanda, 6 anos, 2024)	106
Imagem 36	Brincadeiras com seu amigo (Fernanda, 5 anos, 2024)	107
Imagem 37	Cabelos na festa (Marília, 5 anos, 2024)	108
Imagem 38	Meu retrato com trança (Lucia, 5 anos, 2024)	109
Imagem 39	A dança do Pão de Queijo com palmas	113
Imagem 40	O baile de brinquedos	121
Imagem 41	Meninas dançando	121
Imagem 42	As coisas, música e dança	122
Imagem 43	Produção antes da apresentação	123
Imagem 44	Coreografia	124
Imagem 45	Coisas de embelezar	131
Imagem 46	Coisas para ficar bonita	132
Imagem 47	Iphone 15 de mentirinha	134

Imagem 48	Mochilas das crianças com estampas de personagens e T-Rex	135
Imagem 49	Objetos de interesse das crianças	139
Imagem 50	Coisas de calçar	139
Imagem 51	As vestimentas e os acessórios	140
Imagem 52	Felicidade e Rosa em um dia de festa no EDI	141
Imagem 53	Coisas de brincar	143
Imagem 54	Modos outros de brincar	144
Imagem 55	Modos de se apresentar	149
Imagem 56	Tranças I	153
Imagem 57	Tranças II	154
Imagem 58	Cabelos dos meninos	155
Imagem 59	Cabelos coloridos	157
Imagem 60	Adereços	161
Imagem 61	Os apartamentos e as casinhas	163
Imagem 62	Salão de trançista em Madureira	170
Imagem 63	Oca igual à casa da tia	177
Imagem 64	Exposição sobre profissões das famílias	187

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>1. COMO ENCONTREI O CAMPO DE PESQUISA: O CAMINHO TRILHADO ATÉ O ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL</b> .....	23
1.1 Metodologia da pesquisa: percurso no campo .....	30
1.2 Os brinquedos, as brincadeiras e as coisas .....	46
<b>2 AS RELAÇÕES SOCIAIS NA ESCOLA</b> .....	52
<b>2.1 Brincadeiras</b> .....	52
2.2 Contar histórias para compreender as crianças .....	64
2.3 As transgressões dos combinados .....	69
<b>3. OS DESENHOS E A ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A ANTROPOLOGIA NÃO TEM MEDO DE CRIANÇA</b> .....	72
3.1 O desenho livre das crianças .....	96
<b>4. AS DIFERENÇAS ESTÉTICAS NAS MATERIALIDADES E NAS CORPORALIDADES</b> .....	112
4.1 A música e as crianças: é o funk, as boiadeiras e as coreografias do TikTok nas brincadeiras .....	112
4.2 O gosto, crianças e consumo: entre laços, cordões, mochilas e personagens... ..	126
4.3 A estética periférica e o gosto das crianças: o mundo social das coisas de brincar, de vestir, de enfeitar e de imaginar .....	131
4.4 A corporeidade e o que as crianças estão dizendo sobre suas diferenças: As tranças daqui são também as tranças de lá. ....	146
<b>5. O BAIRRO: SEUS HÁBITOS DE VESTIR E DE EDUCAR</b> .....	163
5.1 As complexidades do bairro .....	163
5.2 A quebra na paisagem do local.....	167
5.3 Breve história da Educação Infantil.....	178
5.4 A criação dos Espaços de Educação Infantil (EDI) .....	184
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	191
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	199
<b>Questões e procedimentos éticos</b> .....	209
<b>ANEXO: Parecer da Comissão de Ética e Pesquisa da PUC-Rio</b> .....	211
<b>APÊNDICE A – Declaração de ausência de ônus</b> .....	212
<b>APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido   RESPONSÁVEIS</b> .....	213
<b>APÊNDICE C - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido   Crianças</b> .	218

<b>APÊNDICE D - Termo de Uso de Imagem e Voz   Crianças .....</b>	<b>223</b>
<b>APÊNDICE E - Termo de Uso de Imagem e Voz   Responsáveis .....</b>	<b>227</b>

## INTRODUÇÃO

Esta tese de doutorado está sendo apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Educação e Humanidades da PUC Rio, na linha de pesquisa Diferenças culturais e processos educativos. O caminho que me trouxe até o Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI), onde a pesquisa acontece, deu-se a partir de uma proposta de acompanhamento dos ambientes destinados à primeira infância coordenados pela equipe de Educação Infantil da 6ª Coordenadoria de Educação, a qual eu integrava como elemento, ou seja, uma profissional sem função gratificada. Meu papel era dar apoio a creches, espaços de desenvolvimento infantil e escolas que mantinham turmas de Educação Infantil. O apoio dizia respeito a normas concernentes à Educação Infantil, formação para a equipe de professores e fiscalização sobre o cumprimento de normas a respeito da legislação para a primeira infância. Nesse ambiente, nós nos dividíamos por território para acompanhar a implementação do aplicativo “RioEduca em Casa”, criado para que os estudantes não ficassem sem acesso às aulas no período pandêmico, em 2021. No primeiro capítulo, darei mais detalhes sobre a chegada ao campo de pesquisa.

Durante a visita às escolas nas áreas de Guadalupe, Deodoro e regiões próximas, observei a presença de uma colônia de migrantes na divisa entre Guadalupe e Costa Barros. A identificação dessa colônia se deu após minha visita à escola, pois os funcionários relataram a formação da colônia, descreveram que eles estavam alugando os apartamentos do local há anos e que era possível reconhecê-los pelo modo de se vestirem, muito diferente dos brasileiros.

Quando visitei o Espaço de Desenvolvimento Infantil, a Professora Articuladora do EDI relatou que eles recebiam as crianças e que ela percebia uma espécie de tensão racial entre os chamados “crias”, ou seja, quem nasceu e cresceu na região, e os migrantes. Nesse contexto, o objetivo inicial desta pesquisa era analisar se, e como, a postura e a representação das docentes construía visões positivas entre as crianças negras sobre as suas identidades. Ao conhecer o local, o meu projeto se modificou, pois fui surpreendida por crianças congolezas e angolanas em seus trânsitos junto a crianças cariocas. Desse modo, decidi investigar as crianças daquele lugar, suas concepções, suas experiências e formas de criar e se posicionar na Educação Infantil.

Nesse ambiente de educação, de trocas e relações, encontro um emaranhado de crianças criando sentidos sobre o mundo, como uma assembleia social das florestas reais descritas por Anna Tsing (2019, p. 131). Nas assembleias do EDI, realizavam-se encontros vivos e abertos, com trajetórias sociais independentes que se encontravam, gerando relações dinâmicas.

Sendo assim, adentrei o cenário institucional da Educação Infantil para compreender, por meio do ponto de vista das crianças, como eram constituídas as suas dinâmicas sociais. Para isso, estive entre elas no Espaço de Desenvolvimento Infantil durante quase dois anos, compreendendo 2023 e 2024. Realizei uma pesquisa etnográfica utilizando como metodologia as brincadeiras, as histórias, os desenhos e as fotografias, para compreender como elas significam o mundo. Dessa forma, a tese teve como propósito investigar como as crianças lidam e negociam as diferenças culturais por meio das relações sociais produzidas através da música, brincadeiras, desenhos e gostos.

Sendo assim, escutamos as crianças e as levamos a sério em suas complexidades, brincadeiras de faz de conta, elaborações de si e do outro, do bairro, das famílias, amigos e das coisas. As crianças, em seus passos tão repletos de sensibilidade, revelam-se criativas em suas invenções de mundo, de histórias, nas suas formas de se brincar com gravetos, pedrinhas e folhas. Os fios da infância transgridem as regras fixadas pelas posturas adultocêntricas que buscam enfileirar, padronizar, escolher os momentos de se brincar, reduzindo as escolhas das crianças. Estas possuem condutas exploratórias que buscam ressignificar as experiências oferecidas pelos adultos, seja a fila, o vivido na sala, no parquinho, no pátio, bem como os objetos materiais oferecidos na escola ou levados de casa.

A historiografia de Philippe Ariès (2016) sobre a criança e a família mostra como se estabeleceu o sentimento de infância e as separações das crianças dos espaços de convivência com os adultos, a ideia de menoridade, as escolas, as vestimentas adequadas, a formação da sensibilidade em relação às fases da vida. Sabemos que as crianças são plurais e que não existe uma infância única. Assim, temos infâncias indígenas, ribeirinhas, do campo, migrantes, periféricas. Nos seus trânsitos, as crianças criam e imprimem seus particularismos através das coisas, dando significado ao mundo. Elas negociam por meio das brincadeiras, danças, estilos musicais e consumo, os seus gostos, que são amplamente compartilhados na escola. Recorro ao conceito de “experiência próxima” como explorado por Clifford

Geertz (2014, p. 61), para analisar os entendimentos das crianças sobre raça, seus cabelos, sua aparência e a diferença, a partir do “saber local”, bem como ao conceito de “experiência distante” para me referir à raça e racismo como categorias analíticas.

Nesse bojo, por meio de suas dinâmicas e de suas composições visuais, exploramos como as crianças se veem em relação aos seus gostos, que mobilizam diálogos e conectividade entre as crianças brasileiras e migrantes. Para isso, dialogamos com Mylene Mizrahi (2019):

Dessa perspectiva, pretendo conjugar a relação de importância que o objeto em sua concretude estabelece com o seu usuário e a sua significação a partir de sua posição e das relações de oposição que ele estabelece com os outros elementos do conjunto (Mizrahi, 2019, p. 20).

Nesse sentido, as crianças convocam os brinquedos para simbolizar, imaginar e fantasiar. O terreno do brinquedo é coisa muito séria, principalmente porque é através dele que as crianças realizam representações da realidade. Segundo Miller (2013), “trata-se da teoria que dará forma à ideia de que os objetos nos fazem como parte do processo pelo qual os fazemos”. Há um mundo elaborado pelas crianças e que funciona dentro de suas regras e maneiras de se organizarem. Assim, elas caminham sempre para junto dos brinquedos e, quando não as deixam brincar, transgridem as regras e recriam outros modos de diversão, reivindicando a importância do lúdico.

Nesse sentido, descobri que elas sabem sobre si e sobre o outro. Por isso, a metodologia desta pesquisa se constrói em interlocução com a antropologia, aposta nos desenhos, nas brincadeiras, nas coisas, nas contações de história e fotografias como suas principais ferramentas para entender as dinâmicas das relações estabelecidas entre as crianças brasileiras e as migrantes. As crianças se interessam pelos detalhes, seus olhos percebem o mundo. Assim, o título da tese nasce desse encontro entre as crianças que estão em trânsito com as chamadas “crias”. Nesse cenário, as crianças, em suas negociações por meio das brincadeiras, da música e dos seus gostos se constituem e dão formas às suas infâncias. Por meio de palavras, gestos, coisas do chão e as que também podem ser compradas, elas movimentam a sociedade.

Dessa maneira, busco por meio do texto etnográfico, a reflexão que é conduzida por meio do diálogo com Ingold, que diferencia a antropologia da etnografia:

O objetivo da Antropologia é, creio eu, o de buscar um entendimento generoso, comparativo, não obstante crítico, do ser humano e do conhecimento em um mesmo mundo no qual habitamos. O objetivo da etnografia é o de descrever a vida das pessoas que não nós mesmos, com uma precisão e uma afiada sensibilidade através da observação detalhada e da experiência de primeira mão (Ingold, 2019, p. 1).

Como vemos, é nos caminhos que traçamos no campo e no processo de conhecer que produzimos conhecimento. Desse modo, as descrições etnográficas teceram o modo como as crianças se presentificam, como os processos se instituem e surgem em seus modos de ver, de investigar e de compartilhar as experiências e saberes. Logo, para entender as organizações e seus fragmentos, devemos ter sensibilidade e canais abertos para adentrar o sistema simbólico dos nossos informantes. O território das crianças é também permeado por adultos, mas nem todos os adultos dialogam com as lógicas infantis. As crianças não olham para o adulto de modo simplista, as narrativas de Ades (2009) no campo de pesquisa com crianças demonstra como elas o viam:

O adulto é um quebrador de galhos, um intermediário em relação a outros adultos, um cara que conhece histórias e truques, alguém capaz de pacificar brigas entre crianças pela sua própria presença ou de forma mais ativa, alguém capaz de proporcionar um afeto muito especial, despido de poder, mas não de diferença. Alguém que é aceito enquanto adulto no grupo de crianças por seguir as regras do contato entre mais velhos e mais novos e porque o grupo de crianças tem impressionante competência para assimilar membros diferentes “atípicos” (Ades, 2009, p.133).

Nesse sentido, vou ao encontro dos diálogos com Corsaro (2009, p. 446), que apresenta a construção do relacionamento do adulto com as crianças e os muitos significados desse adulto “atípico” entre elas. Desse modo, as crianças aceitam os adultos e os legitimam, partilhando suas ações, segredos e inventando funções. As crianças são acolhedoras, compositoras, sensíveis. Elas possuem conhecimentos próprios e criam e recriam o mundo por meio da fantasia e através de suas observações dos processos vivenciados.

Nessa direção, busquei a perspectiva das crianças, sua resistência ao adultocentrismo e as formas de relações de poder que não consideram os marcadores das diferenças. Nesse sentido, para caminhar entre as crianças, é preciso

se distanciar dos terrenos homogêneos que resistem às experiências das crianças e ao protagonismo infantil.

Nesta lógica, os seus muitos repertórios e gramáticas, tempos, gestos, formas únicas de expressão originam quem elas são e de onde vêm. Desse modo, é preciso ter uma escuta sensível e observações que estejam entregues aos valores e sabedorias das crianças. Nesse sentido, ao pesquisarmos junto às crianças, podemos supor que somos conhecedores do seu universo, que temos o mapa das situações.

Assim, em princípio, dispomos de um mapa que nos familiariza com os cenários e situações sociais de nosso cotidiano, dando nome, lugar e posição aos indivíduos. Isto, no entanto, não significa que conhecemos o ponto de vista e a visão de mundo dos diferentes atores em uma situação social nem as regras que estão detrás dessas interações, dando continuidade ao sistema (Velho, 1978, p. 40).

Nesses passos, são as crianças que nos apresentam, por meio dos seus pontos de vista, o itinerário da pesquisa. Assim, o trabalho de campo foi delineado, invertido, desenhado, articulado entre os elementos que emergem dos seus imaginários e da construção de estar entre elas, a pesquisa esteve aberta à transformação e à ressignificação quando adentrei o Espaço da Educação Infantil.

A cultura ou a sociedade é algo dinâmico que não está localizado em lugar algum, mas pode ser pesquisado nas relações entre as pessoas. As crianças não apenas são ensinadas pelos adultos, como também ensinam aos adultos e aos seus pares. No entanto, ser criança comporta uma ambiguidade que, ao pesquisador, torna seu objeto ainda mais fascinante. Os adultos chegam a se irritar com as crianças na idade dos porquês. Elas tudo questionam, não tomam o mundo como dado. Por isso, observando as crianças é mais fácil observar a cultura em ação, o processo de “tornar-se” cotidiano, próprio da dinâmica cultural, é mais óbvio (Pires, 2010, p. 152).

Imersa nesse contexto, percebi que as crianças tudo questionam, buscam os porquês e, dentro de suas indagações, criam teorias, explicações para tudo que as rodeiam, desde pedrinhas, pequenos insetos até os brinquedos e costumes. Nisso, expressam suas identidades através do ambiente apresentado pelos adultos e recriado por elas, refletindo suas preferências em seus cabelos, trajes e acessórios.

Não poderíamos nos esquecer, no entanto, que as crianças recriam o mundo, mas o fazem a partir do mundo que lhes é apresentado, um mundo de adultos. São agentes da mudança, mas também da continuidade. A dinâmica que se passa com o adulto entre ser um indivíduo ímpar ou reproduzir padrões recebidos também acontece com as crianças. Aliás, essa batalha é travada de maneira intensa entre as crianças e os adolescentes e, por isso,

estudá-las pode esclarecer não apenas diversos aspectos da sociedade abrangente, a sociedade dos adultos, e do cotidiano das crianças, mas, talvez mais relevante para o argumento aqui desenvolvido, do viver em sociedade (Pires, 2010, p. 153).

Desse modo, embora as crianças sejam criadoras, elas também dão continuidade ao mundo recebido dos adultos, mas isso é feito com reelaborações e rompimentos que são contextualizados a partir de novos enredos que repercutem em suas dinâmicas sociais. Nesse sentido, as crianças, em seus encontros, conduzem processos que constituem seu estar no mundo. As crianças, como seres históricos, sociais e individuais, fazem parte de um complexo de relações. Dessa maneira, é nas múltiplas relações que são forjados os comportamentos, a intersubjetividade e os conhecimentos. Sob essa perspectiva, conforme destacado por Toren (2021), a comunicação entre indivíduos ocorre por meio dos objetos materiais presentes no mundo. Compreendemos o que é material através das relações e do que as pessoas entendem sobre os objetos. É a partir das interações que as crianças desenvolvem habilidades sociais para viver em coletividade.

O ideal e o material especificam-se mutuamente. Nossas ideias são constituídas em relações materiais mútuas e nós nos comunicamos uns com os outros na e por meio da materialidade do mundo, de seus múltiplos objetos e da consciência de nossa humanidade comum. Portanto, nossa compreensão de o que é material é sempre mediada por nossas relações com os outros e, da mesma forma, o material do mundo povoado confirma nossas ideias do que essas relações são e devem ser. Ou, em outras palavras, no entendimento humano dos objetos do mundo, sejam eles naturais ou feitos por humanos, e todos os seus processos – as estações, dia e noite, coisas que crescem, a própria terra em todos os seus aspectos – sempre têm uma dimensão simbólica, e o que é simbólico tem inevitavelmente implicações materiais. (Toren, 2021, p. 186).

Nessa conjuntura, as crianças são produtoras de relações, agindo em sociedade, deixando suas marcas e explicando o mundo em que vivem através de tensão, ação e percepções. Assim, elas estão anunciando o novo em suas dinâmicas sociais e estão em movimento, atualizando novas formas de se pensar os seus contextos de vida, por isso é importante destacar suas experiências vividas nos territórios percorridos por elas e descritos em suas brincadeiras, histórias e conversas. Assim, busquei materializar na tese as palavras que são ditas, as indagações, curiosidades, tensões de meninos e meninas. O acervo de desenhos é um convite ao modo de ver de cada uma, seus desejos, imaginações, realidades e

lógicas, assim como a fotografia é um importante canal imagético para se apresentar o campo para além das descrições.

A pesquisa com as crianças está relacionada com a minha própria trajetória de pesquisa de mulher negra, professora de Educação Infantil, pesquisadora das infâncias, sobretudo das infâncias negras. Considero importante estabelecer o meu ponto de encontro com a pesquisa, pois a minha dissertação de mestrado se tratou de uma etnografia sobre os cabelos crespos em uma creche municipal (Braga, 2016), um estudo que pretendeu investigar o significado de um dos marcadores de identidade negra, o cabelo crespo, na Educação Infantil, bem como as práticas dos docentes e de seus auxiliares.

No contexto da pesquisa atual, fui embalada por novos encontros, tempos, pessoas, segredos, vozes e risos. Foi nessa direção que aprendi com as crianças sobre os lugares que elas ocupam em suas famílias, entre seus pares, em suas brincadeiras de “verdade e de mentirinha”, descobri suas formas de transgressão, de resistência. As crianças são generosas em seus aceites e praticam os convites com seus sorrisos e brincadeiras, sob o olhar dos nossos pequenos atores sociais eu me tornei aprendiz do que elas pensam, de como ocupam os territórios.

Nessa perspectiva, percebi a construção de laços entre as crianças crias e as crianças em trânsito, manifestados na forma com que se incluíam nas brincadeiras, danças e gostos em comum. Além disso, os processos de vida do lugar eram descritos pelas crianças, que eram beneficiadas pelas redes de apoio entre as tias de tomar conta, que podiam ser migrantes ou brasileiras, e que eram essenciais para o fortalecimento da vida em comunidade.

Trago uma discussão sobre os caminhos que me fizeram chegar até o Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI), e de como o cenário composto por crianças cariocas periféricas, angolanas e congolesas desestabilizaram meu projeto de pesquisa, que surgiu de questões encontradas na minha dissertação de mestrado. Apresento a metodologia de pesquisa que se constrói em interlocução com a antropologia e que aposta nos desenhos, nas brincadeiras, nas coisas, nas contações de histórias e fotografias como suas principais ferramentas para entender as dinâmicas das relações estabelecidas entre as crianças cariocas periféricas e as crianças migrantes

O segundo capítulo trata das relações sociais dentro da escola, focando no que as crianças estão brincando, como se relacionam, o papel da contação de

histórias e do tipo de história que se conta naquele contexto, e as transgressões às regras operadas pelas crianças. Na contramão das regras exigidas pela professora, estão as crianças questionando e desejando serem ouvidas e vistas nos cenários institucionais.

O terceiro capítulo explora os desenhos feitos pelas crianças que emergem na Educação Infantil em diálogo com a antropologia. Analiso a produção dos desenhos feitos pelas crianças, que os utilizam para apresentarem seus sonhos, realidades, brincadeiras e comportamentos. No mesmo caminho, proponho uma discussão com a antropologia e seus caminhos com e sobre as crianças. Por meio do desenho nascem escutas antropológicas, falas são materializadas.

No quarto capítulo, continuo a discussão sobre as questões estéticas, agora trazendo o cenário musical, o *funk* e as coreografias do TikTok como forma de romper com as músicas combinadas no cotidiano da instituição, modificando os repertórios do EDI; também discuto o gosto, o consumo, os adornos comuns entre as crianças, que pensam o mundo a partir de si, negociando suas relações e diferenças que surgem por meio dos objetos, das brincadeiras e da música. No último capítulo, trago uma etnografia sobre o bairro e suas complexidades e a quebra da paisagem que acontece a partir dos hábitos e vestimentas dos migrantes. Discuto a importância das tias de tomar conta para o fortalecimento dos laços comunitários do bairro. Além disso, discuto a importância da Educação Infantil no contexto brasileiro e carioca, como também a construção dos Espaços de Educação Infantil e da escola para a criança.

## **1. COMO ENCONTREI O CAMPO DE PESQUISA: O CAMINHO TRILHADO ATÉ O ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL**

Era uma manhã bonita e incomum do ano de 2020. O momento era narrado nas mídias como “tempos pandêmicos”. O mundo atravessava um período de tensão, reorganização das formas de se comunicar, viver, pensar o presente e o futuro em decorrência da Covid-19, caracterizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma pandemia mundial. Nesse quadro de grande desafio, a Secretaria Municipal de Educação (SME) do Rio de Janeiro criou um aplicativo chamado RioEduca, que possibilitava o acesso dos estudantes às aulas de modo remoto. Os professores preparavam e postavam suas aulas no aplicativo, acessado por meio das mídias digitais dentro das suas residências.

Nesse contexto, eu integrava a Coordenadoria de Educação Infantil, que estabelecia visitas às creches municipais, aos Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDIs) e às escolas de ensino fundamental que tinham pré-escola, para auxiliar o uso do aplicativo RioEduca. Naquela manhã, o meu roteiro abarcava creches e EDIs de Guadalupe, Fazenda Botafogo, Barros Filho e Costa Barros. A visita que reordenaria meu projeto inicial de pesquisa de doutorado se daria em um EDI estabelecido em Barros Filho. Neste dia, marquei com a professora articuladora (PA) para que ela me buscasse em um local próximo, pois os carros de aplicativos não entram em territórios mapeados por eles como “área de risco”.

No caminho, percebi algumas casas construídas em madeira, enquanto a maioria era apartamento do Programa Minha Casa, Minha Vida, do governo federal. Havia também o trem, que dividia os bairros de Barros Filho e Costa Barros. Caminhamos cerca de 10 minutos, conversando sobre as famílias que gostam do ambiente escolar e das crianças que frequentavam o espaço com alegria, mas nada me foi dito sobre a diversidade de realidades do EDI. Ao adentrar no ambiente escolar, que podia ser visto de longe, devido aos três andares, fui surpreendida pelos frequentadores estrangeiros que ali estavam para a reunião do RioEduca.

Entrei na secretaria, conversei sobre como seria a reunião com os pais e a respeito da implementação do aplicativo RioEduca em casa, pois ainda estávamos

sem a vacina. Por meio do aplicativo, as crianças tinham acesso às aulas gravadas pelas professoras e os pais precisavam instalar o programa em celulares. Alguns deles tinham dificuldades com o recurso midiático e precisavam do apoio do EDI para concluir a ação. Desse modo, a gestão propôs um mutirão para ajudar os familiares. Após a conversa sobre os direcionamentos que a gestão daria, seguimos para a reunião.

Ao adentrar no parque interno, onde havia cadeiras, meus olhos começaram a identificar mães e crianças congolezas e angolanas sentadas com vestuários e cabelos muito diferentes das pessoas locais. Diante do cenário repleto de cabelos trançados com búzios, pedrinhas, miçangas, cordas coloridas, havia também mulheres que usavam laces uma espécie de peruca com 9 fios costurados a uma tela, imitando cabelos humanos de diversos tamanhos e cores, acompanhados de adornos como brincos e colares grandiosos e turbantes. As vestimentas eram compostas por saias e vestidos de tecidos africanos, que criavam uma bela sintonia com os cabelos e os acessórios. Os estilos também eram elaborados com roupas brasileiras, mas sempre trazendo símbolos dos países de origem.

A Professora Articuladora (PA) relatou que havia uma colônia de migrantes em Barros Filhos, as crianças passavam pelo EDI, e aquela reunião agregava boa parte dos pais e responsáveis. Ela também trouxe em sua fala situações de silêncio frente à questão racial emitida por crianças cariocas periféricas a crianças angolanas e congolezas. Parecia haver reprodução do racismo contra os corpos migrantes por parte das crianças brasileiras. O movimento de ingresso dos migrantes na escola trouxe, segundo uma informante da gestão do EDI, algumas questões para toda a comunidade escolar. Ela relatou que tanto as crianças congolezas e angolanas como suas famílias não se sentiam pertencentes ao lugar, o que gerava ausência de falas sobre as memórias do seu local de origem, sua cultura, história, participação nas festividades preparadas pela escola. As docentes da escola preparavam projetos para uma educação antirracista, entre outros que representassem a cultura dos países africanos do Congo e de Angola.

Nesse contexto, após uma segunda visita técnica, conversamos sobre as dificuldades das crianças se comunicarem na escola, pois a unidade ainda precisava criar caminhos para a construção de um currículo que atenda às diferenças culturais apresentadas no seu cotidiano. Na segunda visita ao EDI, uma mãe, ao me identificar com uma calça de tecido africano, aproximou-se e disse, de forma

específica e confiante: “O pano da sua calça é nosso” – isto é, do país dela. Entendi que ela estava marcando por meio de sua fala que eu estaria me apropriando de algo que não é meu. Após o primeiro contato, ela se apresentou a mim com o nome de Salma e me entregou um folheto que descrevia os serviços realizados por ela no bairro. O trabalho é direcionado para a colocação de tranças, cabelos sintéticos e costura de roupas. Sua profissão também está estampada no seu corpo, pois seus cabelos estavam trançados com lã e búzios, sua mochila era feita de tecido africano, assim como a faixa em seu cabelo. A visita técnica me permitiu acesso aos primeiros pais e crianças angolanos e congolezes. As indumentárias, os adornos, *laces*, tranças, modos de vestir e tranças das crianças e dos adultos me proporcionaram um especial interesse pelo modo de construção da estética, da beleza e da moda que as distinguem e, ao mesmo tempo, as aproximavam das mulheres brasileiras.

O Brasil tem sido receptor de experiências de refúgio e migração de homens, mulheres e crianças que buscam, fora de seu país de origem, uma nova realidade, uma nova vida. Consequentemente, a escola tem novas questões, pois seu espaço precisa criar conexões com falantes de outras línguas que vivem em áreas periféricas e precisam ser visibilizadas pela comunidade escolar. O Espaço de Desenvolvimento Infantil foi inaugurado em 2014 pela Prefeitura do Rio para ampliar a oferta de vagas na Educação Infantil. Desde então, o espaço vem recebendo as crianças do entorno, como também as crianças migrantes que estão estabelecidas no bairro

Assim, o pré-projeto de doutorado propunha pensar na importância dos corpos para a representatividade positiva na educação infantil, espaço onde lecionam militantes-educadoras que vêm diluindo fronteiras entre a escola e o movimento negro, fortalecendo e recriando a identidade de crianças negras. Nesse contexto, o objetivo inicial desta pesquisa era analisar se/como a postura e a representação das docentes construíam visões positivas entre as crianças negras sobre seus corpos.

Após a ida ao campo, o projeto se desestabilizou, tomando outros rumos, que anunciaram o interesse pelas dinâmicas entre crianças cariocas periféricas e crianças angolanas e congolezas. O quadro descrito me envolveu de maneira surpreendente, pois crianças cariocas periféricas também sofrem com as tensões do “racismo à brasileira”, vivenciado em experiências dentro e fora da escola.

A minha entrada no EDI passou por um processo de autorização, por meio do qual uma série de documentos (Termos de Assentimentos Livre e Esclarecido Imagem e Voz para Crianças, Termo de Autorização Imagem Crianças, Termo de Assentimento Livre e Esclarecido Crianças, Termo de Esclarecimento de Responsáveis, Termo de Esclarecido Livre e Esclarecido Adultos ou Responsáveis) foram solicitados pela Comissão de Ética e Pesquisa da PUC-Rio, e logo depois encaminhados ao setor responsável pelas pesquisas junto à SME, que permitiu a pesquisa e encaminhou a autorização para que finalmente eu pudesse encaminhá-la à Coordenadoria Regional de Educação e, em seguida, ao EDI.

O espaço educacional que adentrei para construir minha pesquisa de campo tem grades brancas, um jardim na frente, portas de madeira amarela e tijolinhos de vidro que se estendem pela entrada da unidade. No local há também uma grande janela e uma menor, utilizada pelas diretoras para atender os responsáveis. Logo na entrada está a secretaria, composta por duas mesas e dois computadores, além de armários para arquivar os documentos da escola. No local há uma segunda sala um pouco menor, onde os professores costumam realizar pesquisas e onde estão guardados materiais e documentos. Ao sair da secretaria há um grande mural, à direita, que revela os temas abordados pelo projeto político anual (PPA).

O EDI abordou a história e a cultura dos povos originários do Brasil. Para isso, os professores desenharam no mural o Boi Garantido, cultuado nas festividades dos povos do Amazonas. Em frente à secretaria existe um outro mural, um pouco menor, com alguns informativos da escola e um outro, mais antigo, sobre o uso das máscaras nos espaços fechados – que traz uma família negra utilizando máscaras. Após este mural, há um longo corredor que leva ao refeitório, ao banheiro, e à sala de referência, ao elevador e termina em uma escada que dá acesso às salas. O EDI possui 10 salas de referência, além de uma sala de atendimento para os responsáveis. O 1º andar conta com um banheiro adaptado para adultos e banheiros para as crianças. O 2º pavimento tem um segundo banheiro para uso dos adultos e banheiros nas salas, que são divididos entre as turmas. O 3º andar possui banheiros entre as salas que também facilitam o uso para as crianças menores, pois são integrados às salas.

O refeitório é amplo, mobiliado com mesas e cadeiras coloridas. Logo na entrada, deparei-me com uma parede branca, com desenhos de borboletas, lagartas e outros pequenos insetos. O desenho era grande, brilhoso e cores intensas,

chamando muito atenção das crianças e dos que entravam no local. À direita estavam as merendeiras, que preparavam os alimentos: três mulheres negras, moradoras da comunidade. A cozinha fica separada do refeitório por uma bancada onde são servidas as refeições diárias, desjejum, almoço e lanche da tarde. O refeitório é organizado por essas mulheres, responsáveis também pela higiene do seu local de trabalho. A cozinha tinha um perfume do leite da tarde e o brilho das panelas, muito bem cuidadas.

O EDI está dentro de um terreno cercado por árvores, o que atrai pássaros de muitas espécies, insetos e macaquinhos, que fascinam as crianças e os professores. Há também a presença de flores e a construção de uma horta. O espaço também é organizado para facilitar o brincar, pois possui dois grandes escorregas, duas casas de plástico, velotrol e carrinhos. Na área externa foram desenhados percursos no chão para corridas de velotrol, amarelinha, entre outras formas de brincar.

A direção da unidade me apresentou às professoras e suas respectivas turmas. Permaneci em duas turmas de pré-escola no período de uma semana. A primeira era de pré-I (crianças de 4 a 5 anos de idade) e a outra de pré-II (crianças de 5 e 6 anos de idade), a diferença entre elas está na idade e na chamada “transição para o 1º ano”, que acontece na pré-escola II. As professoras me apresentaram às crianças como Aline, a meu pedido, e expliquei que estaria no EDI, realizando uma pesquisa. Uma das crianças perguntou: “É pesquisa igual a gente faz com plantas?” Respondi que sim, que era bem parecida com as pesquisas sobre as plantas, pois eu gostaria de descobrir sobre coisas que só as crianças sabem. Essa conversa aconteceu quando as duas turmas estavam numa grande roda, brincando juntas no pátio externo.

Ambas as turmas eram compostas por crianças cariocas, angolanas e congolesas e todas elas gostavam muito de conversar, ouvir histórias e elaborar brincadeiras. A turma do pré-II tinha duas meninas angolanas que logo se aproximaram; uma me chamava de tia e a outra de Aline. Ambas me convidaram para conhecer a casinha, um local que me esforcei para entrar, devido ao tamanho, mas consegui. Desse modo, o convite das meninas para as brincadeiras e o meu aceite proporcionou minha integração ao grupo. Muito empáticas, elas disseram: “Aline você vai conseguir entrar, viu, parabéns. Você é a maior da sala. Não é mais você, Fernanda”.

Imagem 1 – Parquinho



Fonte: Acervo pessoal.

Dialoguei com a direção e com a professora da turma acerca dos termos de assentimentos, expliquei o significado de cada um, disse que eram necessários para o seguimento ético da pesquisa. A professora regente, com o apoio da professora articuladora, realizou uma chamada *on-line* nos grupos de responsáveis no WhatsApp e pessoalmente, pedindo aos pais para irem ao EDI, pois havia uma reunião informativa. Alguns pais não puderam comparecer no dia, mas vieram nos dias e semanas posteriores e assinaram os documentos. No período de assinatura dos Termos de Assentimentos, as crianças tiveram os seus nomes modificados para que suas identidades fossem preservadas. A seguir, apresentamos um quadro com nome, idade, cor, as crianças nascidas ou criadas na comunidade, assim como as que estavam autorizadas ou não a participar da pesquisa pelos responsáveis.

Quadro 1 - Nomes fictícios das crianças participantes da pesquisa

<b>Nome</b>	<b>Idade</b>	<b>Cor</b>	<b>Criar e migrantes</b>	<b>Nascidos ou Criados na comunidade</b>	<b>Autorizações</b>
Fernanda	5 anos	Negra	Carioca	Nascida na comunidade	Sim
Marília	6 anos	Negra	Carioca	Nascida na comunidade	Sim
Felicidade	5 anos	Negra	Migrante de Angola	Criada na comunidade	Sim
Leila	6 anos	Negra	Migrante de Angola	Criada na comunidade	Sim
Mário	5 anos	Branco	Carioca	Criado na comunidade	Sim
Dayo	6 anos	Negro	Migrante de Angola	Criado na comunidade	Sim

Luiza	5 anos	Branca	Carioca	Nascida comunidade	Sim
Maurício	5 anos	Negro	Carioca	Nascido na comunidade	Sim
Joyce	5 anos	Negra	Carioca	Nascida na comunidade	Sim
Gustavo	5 anos	Negro	Carioca	Nascido na comunidade	Sim
Pauline	5 anos	branca	Carioca	Nascida na comunidade	Sim
Almari	6 anos	Negro	Migrante do Congo	Criado na comunidade	Responsável não autorizou
Estrela	5 anos	Negra	Migrante de Angola	Criada na comunidade	Sim
Gabriela	5 anos	Branca	Carioca	Criada na Comunidade	Sim
Carlos	5 anos	Negro	Migrante de Angola	Criado na comunidade	Sim
Tomé	5 anos	Negro	Migrante De angola	Criado na Comunidade	Sim
Cristiana	5 anos	Negra	Migrante do Congo	Criada na Comunidade	Responsável não autorizou
Amanda	6 anos	Negra	Carioca	Criada na comunidade	Sim
Rosa	5 anos	Negra	Carioca	Criada na comunidade	Sim
Alicia	5 anos	Branca	Carioca	Criada na comunidade	Sim
Adelaide	5 anos	Negra	Carioca	Criada na comunidade	Sim
Gisele	6 anos	Negra	Carioca	Criada na Comunidade	Sim
Lucia	6 anos	Negra	Carioca	Criada na comunidade	Sim
Felipe	5 anos	Negro	Carioca	Criado na comunidade	Sim
André	5 anos	Negro	Migrante	Criado na comunidade	Sim

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse momento, fui apresentada aos pais que estavam junto às crianças e expliquei quem eu era, e o que eu estava fazendo no EDI. Tive como fio condutor a importância da pesquisa e a retribuição que ela tem à sociedade. Alguns pais reclamaram da quantidade de documentos, mas, mesmo assim assinaram, pois acharam a pesquisa relevante. As crianças, de modo atento, desejaram participar da pesquisa. Na ocasião da assinatura, uma menina, chamada Marília, disse: “Quer

descobrir meus segredos?” Nesse momento, os pais riram e a mãe disse: “E você tem segredo?” A menina nada respondeu.

Por falar em segredos, modificar o nome de meninos e meninas é uma estratégia da pesquisa para preservar a identidade do lugar de onde eu falo e dos meus interlocutores. Outro aspecto importante do encontro com os pais foi ouvir – enquanto eles assinavam os termos – suas concepções de vida, olhares sobre o bairro, o EDI, pensamentos sobre seus filhos.

### **1.1 Metodologia da pesquisa: percurso no campo**

A pesquisa que se constrói em interlocução com a Antropologia aposta na observação participante e na etnografia, nos desenhos, nas brincadeiras, nas contações de histórias e nas fotografias como suas principais ferramentas para entender as dinâmicas das relações estabelecidas entre as crianças cariocas periféricas e as crianças migrantes. Assim como Flávia Pires (2007), faço uso das mesmas técnicas não convencionais de pesquisa. Busco destacar que ser adulta e pesquisar com crianças exige a elaboração de técnicas de pesquisas que nos capacitem a criar relações com elas. Desse modo, os desenhos que as crianças criam e recriam comunicam sua maneira de pensar a sociedade, seus saberes e seus tempos.

A literatura é um caminho muito importante para se compreender as crianças. Nos encontros com elas, as histórias despertavam interesse, falas surpreendentes, comparações e observações sobre o protagonismo infantil na literatura apresentada. Segundo Walter Benjamin (2009, p. 62): “Liberta de toda responsabilidade, a fantasia pura se deleita nesses jogos de cores. Pois os livros infantis não servem para introduzir os seus leitores, de maneira imediata, no mundo dos objetos, animais e seres humanos, para introduzi-los na chamada vida”.

Imagem 2 – Tons da pele



Fonte: Acervo pessoal.

O mundo da literatura permite que, por meio do lúdico, as crianças lidem com inúmeras questões que atravessam suas vidas. A materialidade do livro, dotada de cores, produz nas crianças o desejo de conversar sobre as histórias. Além disso, a literatura mobiliza as crianças e assume o lugar de práticas que não dialogam com os desejos das crianças. Nesse espaço, as crianças elaboram seus desenhos após a contação de histórias com personagens negros, princesas, príncipes e narrativas que falam da África, produzindo desenhos que relatam histórias de suas vivências, experiências com seus cabelos, atribuição de cor, os tons dos lápis de cor, o papel da beleza, os seus significados sociais dentro dos lugares percorridos.

Os desenhos podem revelar coisas que não conseguiríamos compreender de outra maneira, manifestando sua importância como uma técnica que possibilita o estabelecimento de diálogos diretos com as crianças. Eles também proporcionam a interpretação infantil sobre as obras e seus contextos, uma autorreflexão que só em casos de trabalho de campo bem-sucedido pode ocorrer (Souza, 2021, p. 67).

Assim, com todo esse processo, somos convidados a olhar para os códigos que estão inscritos nos desenhos. Pesquisar com as crianças é um movimento de experiência, do novo, é fazer diferente a cada encontro com o outro.

Imagem 3 – Cabelos de princesa



Fonte: Acervo pessoal.

Nesse contexto, surgem os desenhos que descrevem seus cabelos, roupas, famílias, brinquedos e brincadeiras favoritas, o lugar onde elas se situam nas organizações familiares e também no EDI. Desse modo, os tons dos lápis de cor usados para criar os desenhos também levantam reflexões de como as crianças se percebem e percebem o outro. Nesses passos, temos a etnografia como modo de recolher o ponto de vista das crianças e nossas hipóteses de pesquisas. Como argumenta Mizrahi (2019b, p. 165):

A escrita etnográfica se faz em relação estreita com a teoria antropológica e é simultânea e definitivamente marcada pelo trabalho de campo. Se ao campo colocamos nossas perguntas fundamentais, nossas “hipóteses” de pesquisa, é também o campo que nos devolve novas perguntas.

O trabalho de campo nos convoca para novas perguntas, delineando a etnografia que se processa entre nossos informantes; nasce do exercício do observar e do escutar os nossos movimentos metodológicos.

Nesse sentido, os diálogos com a antropologia abrem caminhos para pensar o mundo dentro do que as crianças têm a dizer sobre ele. “O trabalho de campo não é, assim, apenas um rito de passagem que faz nascer o antropólogo. Mas nossa

humanidade, ou personalidade, é assim alterada, forjada, por nossos interlocutores em campo.” (Mizrahi, 2021, p. 165). O campo de pesquisa nos constitui, nos inaugura para os caminhos que os nossos interlocutores apontam e nos revelam no processo de produção de dados.

Assim, a antropologia mostra que as crianças circulam e se revelam em acontecimentos, nas construções de relações, na forma de se elaborar ideias complexas em seus tempos, grupos e interesses. “[...] enfim, pesquisar com crianças significa poder trazer diferentes situações onde as crianças estão interagindo.” (Silva; Barbosa; Kramer, 2005, p. 53). As muitas formas de interação das crianças nos mostram que a todo momento elas recriam os espaços em que estão presentes. Ou seja, existe uma produção dentro das experiências infantis.

O reconhecimento da autonomia do universo infantil nos leva a reconhecer a presença de outras temporalidades e formas de estar no mundo e a criatividade desses sujeitos. Ou seja, as contribuições, desse campo. Consolidado, em processo de consolidação, apontam para a constatação de que as pesquisas antropológicas podem ser enriquecidas ao considerarem o ponto de vista das crianças acerca das suas experiências no mundo: visibilizando aquilo que nem sempre é objeto de estudo em pesquisas focadas nos adultos (Rifiotis *et al.*, 2021, p. 16).

Nesse contexto, a antropologia nos apresenta outras formas de ver as especificidades que singularizam os modos de ser criança nos territórios. Acreditamos que elas (nossos informantes) têm muito a dizer sobre os espaços que frequentam.

Nesse sentido, é interessante destacar a importância dos estudos cujas crianças são interlocutoras, visto que ampliam o debate antropológico e, dessa forma, contribuem para a produção de teoria. A escuta das crianças, nas suas interações, em suas maneiras de compor os espaços por onde circulam, marcam que para investigar suas ações é preciso que elas queiram compartilhar os significados conosco. As suas perspectivas, visões e formas de expressão só podem ser captadas se elas abrirem brechas para o pesquisador se estabelecer e se mobilizar no campo de pesquisa. Diante disso, a pesquisa desenvolve-se pelas suas perspectivas. De acordo com Cavalcante e Santos (2021, p. 195):

Se a criança é vista como um informante ilegítimo, qual o motivo da vigília sobre suas respostas? Por que existe esse medo sobre o que as crianças podem dizer? Quem, de fato, precisa ver a pesquisa como “seria”, os adultos responsáveis pelas crianças, as

crianças ou os dois? Quem ou o que precisa “ser” o/a pesquisador/a de/com crianças e infâncias?

Esses fatos trazidos pelas pesquisadoras contribuem para pensar em como as crianças podem ter sua compreensão de mundo invalidadas por serem sujeitos de pouca idade. Além disso, buscamos reiterar juntamente às autoras a legitimidade da pesquisa com crianças. Visto que se ela não pode ser considerada informante, por que existe medo e desconfiança na pesquisa com crianças? O acesso às crianças é conquistado no campo de pesquisa. Nesse processo, é preciso ter escuta atenta, sensibilidade e estratégias metodológicas participativas que propiciem a compreensão dos olhares, mãos, pés e das muitas direções em que a criança ocupa os espaços.

“O campo de pesquisa é mobilizador dos nossos estranhamentos, surpresas, reflexões e alertas”. Como afirma Mariza Peirano (2014, p. 318), muitas vezes a vida repete a teoria. Assim, deparamo-nos com situações semelhantes, como o encontro de crianças cariocas, angolanas e congolanas em um EDI.

O que nasce desses encontros, que nos conduz aos alertas, é a etnografia que nos incita aos processos, acontecimentos e atualizações. Nessa perspectiva é o material empírico, fruto, dos dados, oriundos do contato, dos muitos encontros com os nossos interlocutores (nativos) que renova a teoria etnográfica. Desse modo, os saberes que emergem do campo se revelam a cada dia, e de muitas maneiras, promovendo o refinamento dos sentidos, exposição de falas, expressões e a confirmação de posturas que se mostram quando nos colocamos em relação com o contexto investigado.

O encontro com as crianças é povoado por sutilezas, elaborações da vida e do vivido, que acontece de forma expressiva a partir do faz de conta, que conta coisas de verdade e desperta toda a sua inteireza. A etnografia com as crianças é reveladora de suas indagações, pensamentos, questões, modos de ver, sentir e saber a sociedade. É no processo empírico que se apresentam os caminhos a serem seguidos. Estes também são aguçados pelas circulações das ideias, das coisas e das brincadeiras que nos dão pistas das teias que constituem o emaranhado de significados atribuídos pelas crianças aos seus contextos de existência.

Peirano (2014) explicita o que se constitui como uma boa etnografia, quando a teoria se refina a partir de novos dados, idas ao campo, aperfeiçoando e atualizando a teoria etnográfica que, por sua vez, transforma as experiências em

texto. Esse é um ponto da pesquisa que considero particularmente importante para pensar a atualização que os encontros com as crianças nos proporcionam acerca da vida cotidiana, do mundo, da sensibilidade, empatia, raça, racismo, gosto, consumo, circulação das coisas. Desse modo, os dados empíricos podem se revelar em muitas formas durante o encontro com os interlocutores (nativos). Nas dinâmicas das relações sociais, estamos diante da empiria, composta por cheiros, sabores, olhares, minúcias do cotidiano que são mais que dados de pesquisa, pois constituem o chão da antropologia.

Nesse contexto, é preciso ressaltar que a “etnografia não é um método; toda etnografia é também teoria.” (Peirano, 2014, p. 383). O fazer etnográfico nos permite encontrar vestígios que circulam no campo e a leitura do que já foi produzido dentro dos nossos cenários de pesquisa pode levar o pesquisador a reflexões que contribuem para ir além do visível, ler nas entrelinhas, nos contextos do outro, nos seus próprios termos. O movimento de transformação do etnólogo o conduz aos imponderáveis da vida que devem ser registrados para construção da etnografia.

A etnografia é teoria e não um método desenvolvido, ou seja, ler boas etnografias, nos possibilita reflexões sobre experiências anteriores, modos de vida, suas concepções, referências que possibilita compor cenários. É interessante pensar em como a construção da boa etnografia nos privilegia, permitindo questionar teorias, ampliar nossas percepções acerca do outro, acolhendo assim novos deslocamentos dentro do campo. Além disso, a escrita etnográfica constrói novos mecanismos que correspondem a modos outros de se entender as dinâmicas das relações sociais.

Os caminhos que são tecidos no campo estão sendo desenhados junto aos meus interlocutores, onde busco entender os seus símbolos, as relações, os seus significados dentro do universo investigado. A etnografia atua para revelar quando “cada caso não é um caso”, assim se entende que é preciso dar corpo à experiência intelectual do campo. A pesquisa etnográfica não é composta de receitas ou modos prontos de se aprender a realidade de cada um. A pesquisa é um encontro com a complexidade presente em nossa sociedade e com as teorias acadêmicas que dialogam com nossos casos, criando comunicação.

Meu interesse aqui é pensar o método etnográfico como instrumento que pode enriquecer a intervenção educativa – quer

seja de um professor com seus alunos da terceira série, a enfermeira com seu paciente, ou o assistente social com seu cliente. Em todos os casos o sucesso do contato educativo depende do diálogo estabelecido entre o agente e seu interlocutor, e é nessa área de comunicação que o método etnográfico atua (Fonseca, 1999, p. 59).

Desse modo, as discussões estabelecidas por meio do valioso diário de campo – que guarda as análises, o estranhamento, as desconstruções do pesquisador sobre os seus interlocutores (nativos) – proporcionam interações, imersão dentro das hipóteses levantadas. Aí temos, de fato, uma desconstrução que busca evocar os termos dos nossos sujeitos, seus sistemas, práticas, redes de família e modos de conceber a educação. A etnografia nos permite buscar significados nos atos dos nossos nativos para que eles assumam suas próprias definições diante de nós. Assim, os fatos vão se concretizando, ganhando forma, atualizando a pesquisa.

“Cada caso só é um caso” só faz sentido nessa perspectiva aberta em que o educador ou agente social não somente se mune de diversos modelos explicativos, mas também ousa a partir da observação de casos após caso criar ele mesmo novas hipóteses (Fonseca, 1999, p. 76).

Na pesquisa etnográfica, a comunicação entre literaturas que dialogam com nossos dados nos ajuda a avançar nos processos de desvendar o desconhecido, empreendendo de forma aberta nas contextualizações dos dados que emergem e na criação de novas hipóteses. Assim, entendemos que para o etnógrafo, tal movimento é um aprofundamento artístico, pois estamos saindo de nossos pontos de vista, renunciando nossas convicções para entender o significado das inserções dos nativos nas complexidades das relações.

No processo de escrita etnográfica, em que nascem nossas “hipóteses”, nasce também a constituição das informações recebidas, dos comportamentos observados, ou seja, temos a corporificação de novas perguntas. Nesse sentido, é importante notar que é a partir das novas perguntas que geramos os movimentos de ver do ponto de vista dos nativos. No campo de pesquisa, o etnógrafo funciona como um integrador das várias situações que emergem. As crianças guardam os caminhos das pesquisas, são elas que nos dão as chaves para que a aproximação aconteça.

Que caminhos percorrer no campo quando a pesquisa envolve crianças? No caso, crianças indígenas Kaingang. A pesquisa com crianças indígenas comporta que sigamos “qualquer” caminho?

A proposição não está em encontrar um caminho certo, único, mas as possibilidades de muitos começos, travessias, saberes que se constituem pela etnografia, assumindo a vertigem de possibilidades que contribuem para que possamos superar e desbastar as oportunidades que se oferecem como certas únicas e redentoras (Agostinho, 2019, p. 296).

Essa abertura para as experiências nos tira de uma posição de detentores do saber, abre brechas para estar no campo com inteireza, sem apegos ao que pressupomos conhecer. Nesse sentido, somos conduzidos para travessias até os repertórios, dialetos, sentidos dados ao que desconhecemos dentro daquele mundo.

O encontro com as crianças e o modo como fui recebida, pelo convite para brincadeiras na casinha, revelou que para entender seus agenciamentos, falas, transgressões, modos de ser eu deveria interagir de forma ativa. Ou seja, os convites para as brincadeiras podem partir da pesquisadora, pois se tratando de criança entendemos que não necessitamos esperar sentadas alguém que te chame para brincar, desenhar ou ouvir histórias. A legitimação da minha fala se dá por meio da conversa com um menino que chamarei de Mário, que disse: “Aline você só vai escrever, não vai brincar?” Eu respondi que estava esperando um convite. Ele disse que não precisava, que era só brincar. O nosso desejo de entender as crianças também se baseia nas visibilidades dos seus marcos legais, como a Constituição Federal de 1988, que orienta no artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

A Constituição é um importante marco no reconhecimento dos direitos das crianças no Brasil, e com elas seguem as criações das demais legislações que amparam, norteiam e documentam os percursos das infâncias e da educação infantil no Brasil. Assim, é importante salientar que o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) e outros documentos normativos e orientadores do Ministério da Educação (MEC) que abordam a temática da diversidade na educação infantil contribuem para enunciação de vivências outras, como: as “Orientações e ações para educação das

relações étnico-raciais” (Brasil, 2006), “Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais” (Bento, 2012), “Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial” (Bento; Carvalho, 2012) e a publicação “História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil” (Brasil, 2014). Estes são documentos que buscam promover uma educação antirracista na educação infantil, propondo a compreensão do mundo das crianças. Dentro desse contexto é que buscamos entender o seu ponto de vista.

Desse modo, venho delineando os caminhos para entender as crianças em seus próprios termos, concepções e complexidades. Elas possuem um papel ativo e propositivo de reflexões. Assim, é preciso desconstruir a ideia que a sociedade tem a respeito das crianças como um vir a ser e não como alguém que já é. A investigação dos movimentos elaborados pelas crianças é crucial para se pensar em como ir além das descrições etnográficas. O registro das observações nos conduz aos usos de outros instrumentos metodológicos para desvelar as dinâmicas sociais e os muitos nós que se apresentam nas relações sociais.

No processo vivo e intenso que é o campo de pesquisa, o que nos surpreende e intriga nos leva ao estranhamento, aos alertas que disparam perguntas mobilizadoras para nossas ações. As incursões no campo podem nos apresentar um vasto território para se entender as relações raciais entre crianças congoleesas, angolanas e cariocas periféricas, a construção de vida desses corpos em seu viver e conviver com outras presenças.

A etnografia com crianças pequenas precisa não só de autorização documental das crianças e dos seus responsáveis. O entendimento das dinâmicas só se delineia por meio do convite das crianças que se dão pelas relações de afeto, escuta e confiança estabelecidas com o outro. Elas nos observam e nos conferem graus de participação à medida que confiam e nos aceitam em seus territórios de brincadeiras.

É inevitável que as influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço tenham sobre sua evolução mental uma ação determinante. Não porque criam peça por peça suas atitudes e seus modos de sentir, mas precisamente, ao contrário, porque se dirigem, à medida que ela se desperta, a automatismos que o desenvolvimento espontâneo das estruturas nervosas contém em potência, e, por intermédio deles, a reações de ordem íntima e fundamental. Assim, o social se amalgama ao orgânico (Wallon, 2007, p. 122).

Nesse contexto, a criança em seus modos de sentir e de nos perceber é que nos torna etnógrafos de seus saberes e afazeres. É pelas lentes da etnografia e em consonância com as fotografias, brincadeiras, brinquedos, adornos, coisas e os desenhos que compõem minha entrada no campo.

Conhecer as crianças permite aprender mais sobre as maneiras como a própria sociedade e a estrutura social dão conformidade às infâncias; sobre o que elas reproduzem das estruturas ou o que elas próprias produzem e transformam através da sua ação social; sobre os significados sociais que estão sendo socialmente aceitos e transmitidos e sobre o modo como o homem e mais particularmente as crianças como seres humanos novos, de pouca idade constroem e transformam o significado das coisas e as próprias relações sociais (Rocha, 2008, p. 48).

A investigação com as crianças atravessa as marcações de idade, gênero, classe social, pertencimento étnico-racial, como também está marcada por outras variáveis, como seus locais de moradia, pensamentos e modos de significar o mundo. O pesquisador também é pesquisado pelas crianças, que se mobilizam para fazer perguntas, observar, mirar a pessoa que divide o espaço com elas durante a pesquisa. Sob a sua ótica curiosa, nós somos conceituados. Elas constroem considerações e sentidos sobre a presença de um adulto que porta um caderno e gosta de brincar, contar histórias, fotografar e se interessa pelos desenhos e aspectos de suas vidas.

Foi possível notar, assim, que a participação observante, nomeadamente percebida com mais intensidade durante os encontros em que brincávamos quando por elas fui convidada, também ocorreu nos momentos em que fui solicitada pelas crianças a realizar tais atividades, pois, no espaço da sala de aula, essas ações me puseram “para dentro” da turma, demarcando qual era minha posição de preferência nas relações intergeracionais ali estabelecidas (Nunes, 2019, p. 403).

As observações que mobilizam a construção dos dados etnográficos se tornam possíveis quando os interlocutores me convidam para outras brincadeiras e se interessam por meu caderno de campo, canetas e por tudo o que carrego no estojo. As crianças também formulam modos de aproximação e foram os sorrisos e apresentações a outras crianças que me proporcionaram não ser uma pesquisadora que não ocupa o espaço por inteiro, como fazem as crianças. Esse encontro com elas era uma chamada para correr, brincar de roda, de imitar o balé, e encontrar caminhos na sala ou fora dela para exercer a brincadeira livre.

Outro aspecto importante, é que as crianças não eram consideradas informantes, mas objetos de estudos. Hoje, a antropologia construiu a antropologia da criança “Essa mudança diz respeito aos conceitos e pressupostos da própria antropologia como disciplina. É como se a antropologia, revendo-se, torna-se possível a abordagem deste universo dentro de seus próprios termos (Cohn, 2013, p. 10).

As crianças são atores que dão significados próprios às suas ações e às que vivenciam ao lado dos adultos. Cavalcante e Santos (2021, p. 196) afirmam que “inicialmente, quando apareciam nos estudos sociais, era comum que as crianças fossem tomadas mais como objeto do que como sujeitos de estudos.”

Ou seja, a criança não era vista como alguém capaz de descrever seu próprio mundo. Para levar as crianças a sério em nossas pesquisas etnográficas não podemos enquadrá-las, como frisa Fians (2023, p. 5): “Longe de defender uma suposta universalidade das experiências das crianças em categorias analíticas e quadros teóricos adultos implica não levar estas crianças a sério.” Desse modo, as crianças e os seus pontos de vista precisam ser significados dentro do campo de pesquisa. É preciso que o seu mundo seja explicitado e apresentado por elas dentro de seus modos, e levar as crianças a dizerem o que sabem sobre o mundo. Assim, fui compreendendo que estudar a voz das crianças implica estudá-las nas interações que estabelecem com seus pares e com os adultos.

Assim, fui compreendendo que estudar a voz das crianças implica estudá-las nas interações que elas estabelecem com seus pares e com os adultos. Compreendi que, mais do que recolher a voz das crianças, era preciso entender essas relações e os significados que iam surgindo a partir delas (Falcão, 2008, p. 3).

Os dados precisam nascer da exposição ao imponderável, pois é dessa maneira que se alcançam novas oportunidades interpretativas, em que o campo é um espaço para se questionar visões acerca do outro, abrindo caminhos para se expandir a teoria etnográfica. A discussão que estabeleço com a etnografia me permite pensar, por meio do texto “Do ponto de vista dos nativos: a natureza do entendimento antropológico”, Clifford Geertz (2014), sobre os conceitos de experiência próxima e experiência distante. O primeiro trata do ponto de “vista dos nativos”, enquanto o segundo relaciona-se aos conceitos científicos. Segundo o autor, podemos concebê-los dessa maneira no campo de pesquisa:

Um conceito de “experiência próxima” é, mais ou menos, aquele que alguém um paciente, um sujeito, em nosso caso um

informante – usaria naturalmente e sem esforço para definir aquilo que seus semelhantes veem, sentem, pensam, imaginam etc. e que ele próprio entenderia facilmente, se outros o utilizassem da mesma maneira. Um conceito de “experiência distante” é aquele que especialistas de qualquer tipo – um analista, um pesquisador, um etnógrafo, ou até um padre ou um ideologista – utilizam para levar a cabo seus objetivos científicos, filosóficos ou práticos. “amor” é um conceito de experiência-próxima; “casta em um objeto” de “experiência-distante”. “Estratificação social” e, talvez para a maioria dos povos do mundo, “religião” (e certamente “sistema religioso”) são de experiência-distante; “casta” e “nirvana” são de experiência-próxima, pelo menos para hindus e budistas (Geertz, 2014, p. 61).

Dentro da pesquisa, aproximarei os conceitos de experiência próxima – raça, cor da pele, cabelos crespos – dos conceitos de experiência distante, que estão vinculados à raça, racismo, a partir das relações sociais que têm por centro as crianças cariocas periféricas e as crianças do Congo e de Angola. Para entender o que dizem as crianças dentro das dinâmicas em que operam é necessário “ver as coisas do ponto de vista dos nativos”. Dessa forma, segundo Geertz (2014), o pesquisador capta conceitos de experiência próxima, conectando-os aos conceitos de experiência distante. Nesse sentido, para capturar o que as crianças dizem e fazem se exige a elaboração de uma escuta atenta para os movimentos desenhados por elas.

Para descobrir como funcionam os conceitos de experiência próxima utilizados dentro dos contextos de vida é preciso perceber os nossos interlocutores dentro de suas ideias, comportamentos, modos de representação de si e do outro. Para decodificar o lugar, os ambientes construídos, será preciso desenvolver o alinhamento das experiências próximas às experiências distantes de modo que a entender, à luz da teoria, o que fazem os nossos interlocutores.

Imagem 4 – Tá na moda



Fonte: Acervo pessoal.

No mesmo espaço estão as crianças migrantes, oriundas do Congo e de Angola, que possuem maneiras outras de se enxergarem nas relações sociais, devido aos costumes familiares. Essas crianças ocupam repertórios diferentes das famílias brasileiras, seus movimentos na localidade em que estão estabelecidos só podem ser entendidos sob seu ponto de vista. Para isso, é preciso compreender seus códigos sociais, seus modos de compreensão, sistemas simbólicos, gestos, modos de se vestir, andar e de se pentear, pois tudo isso as contextualiza.

Imagem 5 – Penteados de crianças migrantes



Fonte: Acervo pessoal.

Vi crianças com tranças muito elaboradas, como a chamada “trança nagô”, que faz uso unicamente do próprio cabelo, com os fios bem divididos. As tranças eram bem finas nas pontas, onde eram colocados prendedores pretos em formato de coração. Com a criança migrante, estava uma amiguinha que tinha os cabelos em formato de Maria Chiquinha, cujo penteado parecia ser composto por fios de outros cabelos. As expressões estéticas vistas nas mães podiam ser vistas nas crianças.

É, em suma, um mundo de materiais. E assim como o ambiente se desdobra, os materiais de que é composto não existem – como os objetos do mundo material –, mas ocorrem. Portanto, as propriedades dos materiais, consideradas como constituintes de um ambiente, não podem ser identificadas como atributos essenciais fixos de coisas, mas são, ao contrário, processuais e relacionais (Ingold, 2015, p. 65).

É dessa perspectiva, portanto, que a materialidade está presente nos cabelos crespos, nos vestuários, que se constituem como processuais e relacionais, pois circulam pelo EDI e pelo bairro, alargando os diferentes estilos. Os adornos se destacam, pois revelam particularidades outras para as crianças migrantes e suas mães. Dessa forma, o modo como as pessoas se relacionam com as coisas conferem

singularidades, ou seja, nos constituímos pelos artefatos, junto ao mundo material. Assim, as relações sociais podem ser compreendidas pela materialidade, pois nos tornamos quem somos por meio da circulação das coisas. Os cordões, anéis, laços, tênis, miçangas se configuram como um canal de comunicação entre as crianças cariocas periféricas, a angolanas e as congolesas.

É nesse contexto que encontramos ecos na evolução das futuras conversas e autorizações para o nascimento de uma etnografia que seja fruto da ocupação dos lugares gerados pelo afetamento das relações. É preciso, então, “participar” com o campo em vez de ficar no modo das representações. Assim, surgem os caminhos para que o corpo do pesquisador se aproxime do corpo dos responsáveis pelas crianças e do das crianças. A imersão no campo ocasionada pela experiência do afetamento abre possibilidades para que haja desconstrução do olhar diante das novas formas de pertencimento que podem estar se formando na escola e ao seu redor, onde funciona o local de trabalho dessas mães trabalhadoras.

Posto isso, é importante demarcar que para entrar no universo das crianças, com seus mistérios e segredos, suas coisas e inventividades é importante tornar-se parte dele. Em sua pesquisa com crianças, Corsaro (2005) buscou estratégias para se aproximar delas e, durante suas observações, percebeu que os adultos não se aproximavam das crianças: “Finalmente, percebi que os adultos (professores ou visitantes) restringiam seu contato com as crianças a áreas específicas da pré-escola. Os adultos raramente entravam na casa de bonecas, nas caixas de areia, nas barras de escalada ou no trepa-trepa.” (p. 448). O que esta pesquisa revelou aparece na minha pesquisa de mestrado (Braga, 2016), que evidenciou que os adultos se aproximavam das crianças na tentativa de controle ou para realizar atividades do dia e direcionar permissões.

Imagem 6 – Brincadeira de roda



Fonte: Acervo pessoal.

Sendo assim, as crianças me viram como uma adulta diferente, que não chamava a atenção, sentava sempre perto delas – no chão e onde estavam os brinquedos – e aceitava convites para as brincadeiras quando solicitada. Algumas crianças se sentiam à vontade para conversarem perto de mim, outras encerravam o assunto. No final do dia, logo nas primeiras semanas de pesquisa, recebi os primeiros desenhos. As crianças começaram a me desenhar. A professora disse que era uma coisa boa receber aqueles desenhos.

A professora me apresentou como Aline, mas sempre esquecia e me chamava de tia, mas com o passar do tempo ela se acostumou. Percebi que inicialmente a minha presença a deixava um pouco insegura, mas com a passagem do tempo não percebi mais essa insegurança. A única coisa que permaneceu foi a explicação de todas as “tarefas” que ela passava diariamente e como exercício de casa.

Desse modo, os brinquedos, as brincadeiras no pátio ou parquinho, o acesso aos livros, à TV e aos jogos estavam condicionados ao término dessas atividades. Conforme as orientações curriculares: “As práticas pedagógicas que

compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira.” (Brasil, 2010, p. 25). Nesses passos, as crianças buscam seus direitos ao brincar e interagir por meio dos brinquedos e brincadeiras mesmo sem terminar o que foi determinado pela professora. Assim, vamos entender o papel do lúdico como ferramenta metodológica para compreender o que dizem as crianças.

## 1.2 Os brinquedos, as brincadeiras e as coisas

Na pesquisa de campo, os brinquedos foram minha porta de acesso às crianças, pois foram eles que me aproximaram das suas relações e modos de conceber as coisas que estão ao seu redor. Segundo Gell (2018, p.48), “acontece, claramente, que as pessoas formam relações sociais com as ‘coisas’”. Assim, é no espaço onde se situam os dois escorregas (de cor vermelha e azul) e as casas (amarela e marrom) que emergem o movimento de aproximação das crianças, elas chegam ao objeto para escorregar, mas também usam a parte de baixo para brincar de casinha, transformando-o, criando relações. Para Walter Benjamin (2009, p. 85):

Não há dúvida que brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio; mas o adulto que se vê acossado por uma realidade ameaçadora, sem perspectivas de solução, liberta-se dos horrores do real mediante a sua reprodução miniaturizada.

As crianças convocam os brinquedos para simbolizar, imaginar e fantasiar. O terreno do brinquedo é coisa muito séria, principalmente porque é através deles que as crianças realizam representações da realidade. Segundo Miller (2013), “trata-se da teoria que dará forma à ideia de que os objetos nos fazem como parte do processo pelo qual os fazemos”. Há um mundo elaborado pelas crianças e que funciona dentro de suas regras e maneiras de se organizarem. Assim, elas caminham sempre para junto dos brinquedos e, quando não as deixam brincar, transgridem as regras e recriam outros modos de diversão, reivindicando a importância do lúdico. Elas se movem das cadeiras, andam pela sala, pulam, criam rodas, brincam com suas mãos como se estivessem brincando de boneca, se desenham no parquinho e, de repente, aparece um brinquedo.

Admite-se que o brinquedo represente certas realidades. Uma representação é algo presente no lugar de algo. Representar é

corresponder a alguma coisa e permitir sua evocação, mesmo em sua ausência. O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los (Kishimoto, 2002, p. 18).

Nessa direção, os brinquedos, com seus vários tamanhos, são cópias de geladeiras, camas, pratos, talheres, fogões, heróis de filmes, robôs, bonecos e bonecas que colaboram para que a criança projete outras realidades e até mesmo reproduza o seu mundo real por meio dos objetos. “[...] o brinquedo é uma materialização da historicidade contida nos objetos, que ele consegue extrair por meio de uma manipulação particular” (Agamben, 2005, p. 87).

O brinquedo guarda a historicidade, guarda o tempo em sua miniaturização e contribui para que as crianças organizem as suas brincadeiras de interpretação de momentos vivenciados próximos aos adultos ou das suas concepções de mundo. Ingold (2019) nos mostra como as coisas estão vivas e os seus usos e modos de se tornarem significativos nas brincadeiras, conferindo sentidos e construindo possibilidades de as crianças construírem estratégias para subverter a ordem dos adultos. As coisas permitem a reordenação dos ambientes, produzindo experiências e criando caminhos que escapam da lógica adulta.

As coisas estão vivas e ativas, não porque estão possuídas de espíritos – seja na ou da matéria- mas porque a substância de que são compostas continuam a ser varridas em circulações dos meios circundantes que alternadamente anunciam a sua dissolução ou característica com seres animados- garantem sua regeneração (Ingold, 2019, p. 63).

Os seus sentidos estão imersos nas brincadeiras, elaborando verdadeiras gramáticas, fruto das suas experiências sociais. Diante dessa multiplicidade, é importante entender o papel da brincadeira para compreender como as crianças pensam e o que dizem.

No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias e não das coisas. Um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas ideias e não pelos objetos (Vygotsky, 1998, p. 128).

O brinquedo, que faz parte das brincadeiras com suas regras, conflitos e tensões, sugere desafios, como também a construção de reflexões das suas

experiências, transformadas em temas. O real é ordenado dentro das brincadeiras que abrem frestas, e por que não dizer, portas e janelas para que as crianças possam solucionar suas questões, manifestar seus sentimentos e mostrar como vivem e são educadas, e como elas se projetam na sociedade.

Imagem 7 – Cidades no chão



Fonte: Acervo pessoal.

As brincadeiras auxiliam no processo metodológico e se materializam pelos vínculos, relações e articulações estabelecidos entre as crianças. De acordo com Ariès (2016, p. 50), “inversamente, os adultos participavam de jogos e brincadeiras que hoje reservamos às crianças”. O repertório pedagógico direcionado às crianças impulsionou a construção de espaços próprios para recebê-las, marcando, assim, a construção da ludicidade, a importância educativa dos brinquedos e das brincadeiras na educação infantil.

A brincadeira de faz de conta, o jogo, com suas regras, os encontros com os brinquedos, as cirandas de roda, as dramatizações, os modos de brincar de outros lugares, e de outros tempos que provocam risadas e boas trocas entre as crianças promovem várias maneiras de ser criança no EDI. Brincar é alicerçar o estar no mundo para as crianças. Elas entram nas brincadeiras com todos os seus sentidos, atualizam-se, recuperam-se, emocionam-se e provocam debates acerca de suas curiosidades e observações.

Imagem 8 – Cabelão



Fonte: Acervo pessoal.

Nesse sentido, as crianças nos obrigam a repensá-las a todo momento nos múltiplos contextos em que estão inseridas e nas formas estéticas, éticas, hipotéticas que são organizadas pelos seus pensamentos, acionando construções sociais. Dentro das suas organizações, a brincadeira, o faz de conta, o simbólico contribui para que a criança assuma papéis que vivencia dentro de sua realidade.

Esse tipo de jogo recebe várias denominações: jogo imaginativo, jogo de faz de conta, jogo de papéis ou jogo sócio-dramático, a ênfase é dada na “simulação” ou faz de conta, cuja importância é ressaltada por pesquisas que mostram sua eficácia para promover o desenvolvimento cognitivo e afetivo-social da criança (Bomtempo, 2002, p. 59).

Do ponto de vista metodológico da pesquisa desenvolvida com crianças, a brincadeira é uma das formas de se entender as experiências sociais nas relações tecidas entre crianças cariocas periféricas e crianças angolanas e congolêsas. A construção dessa estratégia de observar as brincadeiras e de brincar com as crianças se originou do olhar constante para o campo dentro de seus próprios termos. Trata-se de se estabelecer no espaço junto às crianças, a partir dos indícios, pistas que elas nos dão sobre seus modos de ser e de nos receber. As crianças me receberam por

meio de brincadeiras, brinquedos e desenhos que são algumas das suas muitas formas de se colocarem no mundo.

A brincadeira é tecida por meio da natureza imaginativa, em que meninos e meninas se criam e se recriam o tempo inteiro nas relações. Nas suas inquietações e modos de compreender, representar e atravessar o mundo, as próprias crianças atribuem o que é realidade e o que é faz de conta.

Chegamos assim, à primeira das características fundamentais do jogo: o fato de ser livre, de ser ele próprio ser liberdade. Uma segunda característica intimamente ligada à primeira, é que o jogo não é vida “corrente” nem vida “real”. Pelo contrário, trata-se de uma evasão da vida real para uma esfera temporária de atividade com orientação própria. Toda criança sabe perfeitamente quando está “só fazendo de conta” ou quando está só “brincando” (Huizinga, 2019, p. 10).

Por meio das suas brincadeiras, seus jogos, as crianças sabem quando estão “fazendo só de conta” ou quando estão só “brincando”. Elas criam limites, regras, podem ser absorvidas inteiramente pela brincadeira que se torna seriedade, pois é algo sério. O brinquedo contribui para que se desenvolva a reprodução de situações oriundas do mundo adulto, como ir ao mercado, à feira, buscar os filhos na escola.

O modo como elas se aproximam dos objetos que podem ser, pedrinhas, galhos, folhas, lápis e tampas de canetinhas que viram sapatinhos para seus bonecos abrem condições para a exploração dos muitos papéis compartilhados entre elas. Por meio do brincar as crianças assumem o poder, ao se colocarem no lugar dos adultos, super-heróis, desenhos animados, personagens de filmes, planejam e solucionam determinadas questões e sistematizam interessantes diálogos.

Seja como for, o jogo só existe dentro de um sistema de designação, de interpretação das atividades humanas. Uma das características do jogo consiste efetivamente no fato de não dispor de nenhum comportamento específico que permitiria separar claramente a atividade lúdica de qualquer outro comportamento. O que caracteriza o jogo é menos o que se busca do que o modo como se brinca, o estado de espírito com que se brinca (Brougère, 1998, p. 105).

A brincadeira não dispõe de comportamento específico que separe o brincar de outro comportamento; as crianças brincam sem realizar essa distinção. Basta observar cenas no espaço dos brinquedos em que perguntei do que as crianças estavam brincando, e Maria disse: “Estou fazendo comida, vou receber minha amiga para conversar de emprego.” No mesmo instante, ela parou, certificou-se que

seus brinquedos ficariam no canto da sala, e pediu à professora para beber água. Observei que, ao brincar, ela imitava o papel de dois adultos, um adulto era a dona da casa e a outra era a amiga que vinha para conversar sobre emprego e para almoçar. As panelinhas, o fogãozinho e os talheres construía o cenário que servia para ilustrar a cozinha. A brincadeira possibilita a existência imaginária de diversas situações que levam as crianças a participarem de cenários do mundo dos adultos por meio da imitação.

O segundo capítulo trata das relações sociais dentro da escola, focando no que as crianças estão brincando, como se relacionam, o papel da contação de histórias e do tipo de história que se conta naquele contexto, e as transgressões às regras operadas pelas crianças. Na contramão das regras exigidas pela professora, estão as crianças questionando e desejando serem ouvidas e vistas nos cenários institucionais.

## 2 AS RELAÇÕES SOCIAIS NA ESCOLA

### 2.1 Brincadeiras

A tarde está ensolarada, o sol espalha o seu calor pelo bairro preenchido pelos passos de crianças e adolescentes em suas idas e vindas às escolas, creches e EDIs que atravessam o local. No caminho, vejo alguns moradores com suas compras nas mãos ou na cabeça, quando se trata de mulheres congolezas e angolanas. Na calçada do EDI estão algumas famílias que chegam sempre antes das 12h40min para aguardar a entrada das crianças. Aos poucos, descobri que nem todos os que acompanhavam as crianças eram parte da família, mas tinham participação na sua educação e eram primordiais para que seus responsáveis pudessem trabalhar e o cuidado continuasse assegurado.

As crianças que chegavam antes estavam sempre sorridentes ou distraídas com suas mãos na cerca do prédio, que, pintada de branco, possibilitava olhares sobre as plantas e flores do jardim cultivado na frente. Alguns pais que já me conheciam como “a moça que pesquisava crianças”, como a jovem mãe do menino de cabelos azuis que chamarei de Felipe, diziam, “ele fica ansioso pra vir brincar aqui na escola, quer vir logo”. Acreditando na força da palavra brincadeira, vem Luiza, Joyce, Maurício, este sempre inseparável de Dayo, e logo adentram o portão que se abre. Junto a eles, temos novamente um espaço que se reacende para outra etapa de funcionamento. As professoras aguardam as crianças em suas portas. A diretora-geral e a diretora adjunta as aguardam no portão de entrada, tirando dúvidas dos responsáveis e realizando informes. Algumas mães pedem para conversar sobre suas necessidades na Secretaria, ao enxergarem a Direção como um importante ponto de apoio no local, principalmente para tirar dúvidas sobre os Programas Governamentais como Bolsa Família, Vacina na escola, entre outros.

O lugar que passo horas observando e brincando, move-me para investigar o ponto de vista das crianças sobre as brincadeiras, suas invenções, seus modos de ser no mundo. É quando elas chegam com suas mochilas de muitas cores, representando filmes, desenhos, séries, brinquedos; seus sapatos escolares e não

escolares das marcas populares; seus pulos, saltos e sorrisos que já mobilizam abraços em seus colegas e em quem estiver pelo caminho. A minha presença, que já era costumeira na cadeira colorida do lado direito da sala, provocava alegria nas crianças. Alguns ainda diziam “oi, tia”, mesmo que eu já tivesse destacado que não precisavam me chamar de “tia” e poderiam me chamar pelo nome.

Assim como Roberto DaMatta (1978) recomenda, busco transformar o familiar em conhecido: o caminho que percorro, aquilo que me é familiar, como a escola e seus contornos, seus espaços, regras, os muitos cheiros da instituição. Desejo então, nesta etnografia, aproximar-me das estranhezas para seguir as pistas deixadas pelas crianças. Esse movimento de transformação do olhar para encontrar outros modos sociais de se relacionar se fundamenta quando o etnógrafo começa a preencher o vazio do campo de pesquisa com suas descobertas. “E aqui se coloca novamente o paradoxo da situação etnográfica: para descobrir é preciso relacionar-se e, no momento mesmo da descoberta, o etnólogo mesmo é remetido para o seu mundo e, deste modo, isola-se novamente” (DaMatta, 1978, p.9). Trago Roberto DaMatta e seu prestigioso trabalho *O ofício de Etnólogo ou como ter Anthropological Blues* para falar do nascimento de uma etnografia com e sobre crianças, e de como me estabeleço na condição de observadora e de adulto que é solicitada para brincar, conversar e ouvir os segredos das crianças. Assim, percebo que me distanciei do que é familiar, ou seja, as práticas oriundas do mundo dos adultos, pois, embora os adultos que me receberam esperassem que eu fosse mais um adulto para impor regras, resolver conflitos e estender o meu olhar pedagógico sobre as crianças, eu tinha outros objetivos, buscava um universo outro de significados, exatamente como meus interlocutores.

As crianças nos apontam que é na brincadeira que estamos presentes e inteiros, no aqui e no agora. Os espaços em que as crianças brincam deixam verdadeiros rastros dos seus modos de conceber a sociedade e de se comunicarem. Segundo Winnicott (2019, p. 93):

É no brincar, e apenas no brincar, que a criança e o adulto conseguem ser criativos e utilizar toda a sua personalidade, e somente sendo criativo o indivíduo pode descobrir o self. Assim, pode-se concluir que a comunicação só é possível por meio do brincar, com exceção da comunicação direta, que pertence à psicopatologia ou à imaturidade extrema.

A sala logo estava preenchida com muito falatório e desejo de brincar. As crianças chegavam e precisavam aguardar o almoço conversando ou brincando de massa de modelar ou realizando a chamadinha. Durante a chamadinha, são cantaroladas músicas para que as crianças saibam o dia da semana, do mês, as estações do ano, a temperatura do dia. É também o momento de ficarem “quietos” para que a professora conte histórias. As músicas que são partilhadas não são cantadas por todas as crianças. Uma das meninas na roda calou-se e parou de cantar, dizendo que todo dia era a mesma coisa. Enquanto isso, seu amigo saía do modo de se sentar, chamado “pernas de chinês”, como a professora pede que as crianças sentem para que todos caibam na roda da sala. Outras crianças também saíam do modelo pedido pela professora e conversavam entre si, batendo palmas e apontando outros caminhos que não estavam sendo percebidos pela professora Matilde, que continuava com o mesmo ritual. A roda era interrompida inúmeras vezes para que ela pedisse a atenção das crianças, que realmente não estavam prestando atenção nela, pois estavam brincando. Ela imaginava até mesmo que Dayo não estivesse compreendendo a sua fala, pois, filho de migrantes, a criança angolana também não se concentrava em seus pedidos. Sob uma acumulação de vontades de se movimentarem, as crianças chegavam ao final da roda ou da “chamadinha dos nomes”. A professora costuma reuni-los em roda e colocar fichas com nomes no chão, quem está presente deve se levantar e colocar o seu nome numa espécie de quadro que indica a separação dos gêneros: meninos e meninas. O quadro geralmente tem um boneco representando os meninos e uma boneca representando as meninas.

Ao entrarmos na sala, a professora pediu que todos se sentassem para que ela realizasse a chamadinha, que é um momento em que as crianças identificam os seus nomes em fichas e contam quantas crianças estão no dia. Antes da identificação dos nomes, a professora cantou a música da janelinha:

A janelinha abre se o sol está aparecendo  
A janelinha fecha quando está chovendo  
Abriu, fechou, abriu, fechou, abriu, pra lá.  
Pra cá, pra lá, pra lá...

As crianças precisam cantar junto com a professora a música do tempo. Se alguém não estivesse cantando, a professora parava e apontava o nome da criança. Assim, após a pausa da música, as crianças olhavam para o lado da janela e diziam

como estava o tempo, em seguida eram escolhidos os que iriam colocar o símbolo do sol ou da chuva na janela do tempo, que consiste em um espaço adaptado embaixo do calendário. Nesse local, ficam colados imagens do tempo feitas com EVA. Enquanto algumas crianças penduram o símbolo do sol, as demais começam a conversar e Gustavo tira da mochila seu boneco do Homem-Aranha escondido da professora, que está concentrada na chamada.

Nesse momento, Gustavo guardou o boneco e começou a olhar para frente, aguardando o seu momento de participar, mas antes perguntou “e qual é a hora de brincar, tia?”. A professora diz que a hora de brincar será depois das atividades do dia, em seguida encerra a chamada, que contabilizou vinte crianças. A professora colou no quadro uma folha que ela denomina de “folha de atividades” ou “trabalhinho”, o qual consistia na pintura de frutas, legumes e verduras, cada alimento deveria receber uma cor de acordo com sua atribuição, por exemplo: os legumes deveriam ser pintados de verde, as verduras de amarelo e as frutas de vermelho. Duas crianças, Gabriela e Pauline, foram encarregadas de distribuir as folhas e os materiais. Algumas crianças cariocas tiveram dificuldades de realizar o “trabalhinho”, mesmo com auxílio da professora. As crianças angolas e congolezas, Estrela, Leila, Felicidade e Dayo, realizaram a proposta da professora, que veio me mostrar, destacando a facilidade deles para aprender. Segundo a professora, todas as atividades são feitas corretamente. A docente também destacou Pauline, que é carioca e periférica, e estava quase aprendendo a ler. Em suas palavras: “a letra da Pauline é boa, ela já pede pra escrever até convite, menina”.

As crianças aos poucos entregaram as folhas de atividades para a professora. Alguns relataram que não tinham feito do jeito certo, outros não quiseram fazer o que a professora mostrou ser o certo. Carlos, um dos meninos, pintou todas as imagens da mesma cor. Eu, ao observar, perguntei o motivo, a resposta foi: “eu quero acabar logo, isso aqui não é legal. O bom mesmo é poder correr, é brincar de pique-esconde lá fora”. Assim, quando os brinquedos foram liberados, os sorrisos das crianças também foram libertos. Elas correram em direção aos baldes bem grandes que ficavam no fundo da sala. De acordo com Wajskop (2012):

A brincadeira, na perspectiva sócio-histórica e antropológica, é um tipo de atividade cuja base genética é comum à da arte, ou seja, trata-se de uma atividade social, humana, que supõe contextos sociais e culturais, a partir dos quais a criança recria a realidade através da utilização de sistemas simbólicos próprios. Ao mesmo tempo, é uma atividade específica da infância,

considerando que, historicamente, esta foi ocupando um lugar diferenciado na sociedade (Wajskop, 2012, p. 34).

A brincadeira se constitui como uma maneira de as crianças viverem suas infâncias, criando relações entre si, trazendo os elementos do seu mundo para compor sua imaginação e seus modos de ação. Os brinquedos da sala não eram muitos, o que provoca disputa entre as crianças, que desejam a mesma boneca ou os mesmos carrinhos, por exemplo. Nessas horas, algumas crianças tomam a iniciativa de, sem a ajuda da professora, mediar a divisão de brinquedos. Desse modo, as crianças, em seus protagonismos, deslocam-se pelo espaço da sala para compor o seu ambiente.

O termo “espaço” refere-se aos locais onde as atividades são realizadas e caracteriza-se pela presença de elementos, como objetos, móveis, materiais didáticos e decoração. O termo “ambiente”, por sua vez, diz respeito ao conjunto desse espaço físico e às relações que nele se estabelecem, as quais envolvem os afetos e as relações interpessoais dos indivíduos envolvidos nesse processo, ou seja, adultos e crianças. (Horn, 2017, p.18).

O cantinho da beleza é um espaço muito disputado pelas crianças. Quando ele está muito cheio, as meninas que dispõem de suas maquiagens ou que transformam, por meio da imaginação, pires de plástico em estojos de maquiagem, tratam logo de achar outro ambiente da sala para transformar também em espaço de beleza. No brincar, as crianças estabelecem relações com os repertórios oriundos dos ambientes frequentados por elas. Assim, a atividade de criação que acontece através da brincadeira abre portas para que as crianças tornem visíveis seus gostos, experiências, vivências e realidade. Desse modo, emergem diálogos com o vivido, proporcionando a produção de conhecimento sobre as lógicas e saberes que só às crianças conseguem nos contar.

A brincadeira reúne os meninos Maurício, Felipe e Gustavo, que são fãs do Homem-Aranha, personagem que salva a cidade de grandes vilões e escala prédios. Durante a brincadeira, o boneco do Homem-Aranha, que estava nas mãos de Gustavo, precisava fazer os “corres dele” para sustentar os filhos. Ele cortava cabelo na comunidade e era também entregador “de carteira assinada e tudo”. Maurício e Felipe eram dois vilões que entravam para quebrar tudo e brigavam com o Homem-Aranha.

No brincar, as crianças estão comunicando importantes descobertas do mundo que são tecidas por meio das relações que mobilizam os sentidos dados às coisas. Como afirma Toren (2010), nós, seres humanos, somos criadores e, para sermos o que somos, precisamos nos relacionar com outros seres humanos no processo de autocriação. E, para entender como funciona o processo de autocriação, é preciso compreender o que pessoas de todas as idades dizem sobre ele, como as descrevem, inclusive as crianças.

Rosa, Leila, Bernardo e Jéssica brincam de castelo com peças de lego. Sou chamada para fazer parte da brincadeira de montar. Leila diz que sou a princesa daquele castelo. Digo a ela que somos duas princesas, então. Dois meninos começam a correr na sala, Carlos e Fábio são seus nomes. Eles derrubam, assim, todo o castelo. Leila e as demais crianças fazem reclamações para a professora. A professora diz: “se vocês continuarem pulando e derrubando tudo, vão parar de brincar. Vocês sabem muito bem que a sala não é lugar de correr”. A professora, assim como outros adultos do EDI, constantemente destaca que a sala não pode ser um espaço para corrida e que as brincadeiras de movimento devem acontecer no pátio. As crianças que estavam correndo como se fossem dois carros disputando velocidade buscaram a corrida como forma de materializar a ideia de serem motoristas, tornando a sala uma grande pista, contudo, a professora não percebeu a evolução dessa brincadeira. Os meninos continuaram rindo e reproduzindo o som de carros, mas agora sentados no chão, cada um com dois carrinhos pequenos.

O ato de brincar é visto pela professora como forma de as crianças permanecerem quietas. Os adultos buscam promover interferências em relação às formas de se brincar sem compreender os territórios das palavras, dos movimentos e dos gestos que estão presentes. Segundo Henri Wallon, “para a criança, só é possível viver sua infância. Conhecê-la compete ao adulto. Contudo, o que irá predominar nesse conhecimento? O ponto de vista do adulto ou da criança?” (Wallon, 2007, p. 9). Nesse contexto, é preciso que os adultos não busquem entender as crianças como um sujeito que deve ser e agir de acordo com suas normas e formas de ver o mundo, mas sim como protagonista e autora que se desenvolve sem ater-se aos modos de ser do adulto.

As músicas que ditam regras não paralisam o modo dos meninos e meninas de transporem os pedidos de “não pule, não corra, venha logo que eu já vou fechar a porta”, pelo contrário, as crianças se conduzem ao som de palmas e da brincadeira

adoleta, pulando em uma perna só, conversando sobre ser boiadeira, louvando com um *funk*-gospel e cantarolando “de eu vou tomar um do Tacacá”, música da cantora Joelma. Desse modo, a fila ensaia as brincadeiras musicais das crianças que se reorganizam nos espaços conforme as suas experiências, sem se ater às perspectivas dos adultos sobre elas. A fila abre caminho para entregar-se à brincadeira que sempre se renova, pois a cada momento se faz uma nova fila que busca enquadrar as crianças em regras de ir e vir, mas que são transgredidas pelos passos apressados.

Em termos biológicos, nós, humanos, como outras coisas vivas, somos autopoieticos – auto criadores, autoprodutores – e assim, inevitavelmente, seres autônomos. Fundamentalmente, nossa autonomia como seres humanos reside na socialidade: sermos e tornarmo-nos nós mesmos implica nosso engajamento com outros seres humanos no contínuo processo de nossa autocriação (Toren, 2010, p.20).

A turma entra no refeitório que já estava cheio, com outra turma de pré-escola, portanto as crianças precisavam aguardar o esvaziamento do lugar. Enquanto elas esperavam, as cozinheiras começaram a montar os pratos. A professora perguntava às crianças quem desejava almoçar para se situar na fila, pois quem não desejava precisava se sentar. Enquanto eu aguardava junto à professora no início da fila, uma menina chamada Gisele, que não queria almoçar, me chamou para me contar que estava triste porque seu cachorrinho “virou estrela”. Algumas crianças - Maurício, Lucia e Joana - se sentaram em volta e começaram a contar histórias de perdas de animais de estimação e para onde eles podem ter partido. Nesse momento, o choro dela diminuiu. Ouvi todas as teorias de maneira curiosa: a maioria das teorias eram de que os animais de estimação quando ficavam doentes viraram estrelas, igual aos avós.

A maioria das crianças já estava terminando o almoço e a professora já os convidava para entrar novamente na fila, pois outra turma precisava entrar no refeitório. Cantava-se a música-regra “quem vai chegando vai ficando atrás, criança educada é assim que faz”. Quem terminava a sobremesa deveria lavar as mãos e se posicionar para retornar à sala. As crianças, algumas rapidamente, outras nem tanto, dirigiram-se até a professora e a mim. Havia algumas meninas que desejavam segurar as minhas mãos e queriam que eu estivesse na fila. Quando perguntei por

que eu deveria entrar na fila, Leila responde: “porque você também gosta de brincar com a gente”. Aceitei o convite e fiquei por último na fila.

Nesse dia, realizei com a turma uma contação de história para entender como as crianças cariocas constituem suas relações sociais junto às crianças migrantes de Angola e Congo.

### **2.1.1 A brincadeira e a reinvenção dos espaços: salão de beleza, castelos e festas**

As crianças estão sempre criando brincadeiras, reinventando os espaços com novos elementos que vão conferindo sentido às exigências das suas imaginações, que são a base dos seus pensamentos e originam modos de conhecer o mundo.

Segundo Vygotsky:

A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais. Como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação. O velho adágio de que o brincar da criança é imaginação em ação deve ser invertido; podemos dizer que a imaginação, nos adolescentes e nas crianças em idade pré-escolar, é o brinquedo em ação sem ação (1998, p.123).

Nesse quadro, as crianças se espalham pela sala para compor seus modos de brincar, enquanto eu presto atenção no chamado “Cantinho da beleza”. A professora Joana criou o espaço destinado à produção da beleza das meninas. Ele é composto por espelho, pente, escova de cabelos, secador de brinquedo e outros adereços que ficavam expostos na prateleira feita de cimento. O lugar destinado à brincadeira compartilha sua existência junto aos lápis de cor, canetinhas, cadernos, massas de modelar e outros materiais que também ocupam mais duas prateleiras grandes de cimento, localizadas acima daquela que as crianças usavam. O lugar é bastante requisitado pelas meninas e é frequentado por alguns meninos, embora alguns digam que ali é lugar de menina, no que algumas meninas concordam.

O grupo é composto pelas três meninas cariocas, duas meninas angolanas e uma filha de carioca com angolano. Todas se sentavam juntas, formando um grupo que gostava de usar maquiagem e batom rosa, tênis coloridos e mostrar seus penteados. Elas se miram no espelho durante alguns minutos, imaginando e passando *gloss* escondidas.

Imagem 9 – Cantinho da beleza



Fonte: Acervo pessoal.

As crianças Pauline, Maria, Leila e Felicidade foram para “O cantinho da beleza”, onde precisaram negociar com Gustavo, Mauricio, Felipe e João o uso de pentes e espelhos. Os meninos estavam deslocando alguns espelhos pequenos e pentes de plásticos para brincarem de barbeiro da comunidade. Eles sempre repetiam a brincadeira e pediam o corte do jogador de futebol Vini Jr., que era o estilo mais famoso. O valor cobrado era R\$ 10,00, ou R\$ 25,00, se a barba também fosse feita. Os meninos organizavam filas de espera para que os cortes acontecessem e mostravam o espelho após o término. Além disso, perguntavam o estilo de corte, se era o, disfarçado, “corte na régua”. O dinheiro recebido era papel picado ou “pix<sup>11</sup>”. As crianças imaginavam que o telefone para fazer o procedimento era feito com os legos. A brincadeira sempre se repetia e os meninos se revezavam entre si, pois os clientes se tornavam trabalhadores da barbearia da comunidade.

A relação das crianças com os brinquedos que não estão cumprindo as suas especificidades de fábrica, mas as determinações da imaginação, promove a construção e a reconstrução cotidiana do que é vivido. É na imaginação que elas experimentam, encenam, agem sobre o mundo. “A ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata

---

<sup>11</sup> Pix é o pagamento instantâneo brasileiro. O meio de pagamento criado pelo Banco Central (BC) em que os recursos são transferidos entre contas em poucos segundos, a qualquer hora ou dia. É prático, rápido e seguro. O Pix pode ser realizado a partir de uma conta corrente, conta poupança ou conta de pagamento pré-paga. Disponível em: <https://www.bcb.gov.br/estabilidadefinanceira/pix>. Acesso em 01 mai. 2025.

dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado da situação” Vygotsky (1998, p.127). As crianças dirigiam o seu comportamento ao habitar o ambiente com falas, gestos, movimentos que davam ação ao brincar e, dentro das relações, apontavam caminhos por onde a brincadeira iria seguir.

No outro extremo da sala, perto das mesas, algumas meninas retiraram de suas mochilas maquiagens e batons para maquiar as bonecas. Amanda, carioca de pele clara, começa a passar sombra em Felicidade, que é angolana e possui a pele em tom escuro, e diz que a maquiagem que ela vai fazer combina com todos os tipos de pele. Felicidade diz que combina mais com ela que é marrom clara, e destaca: “ih, menina eu sei o que tô dizendo, veio tudo lá de Madureira. E tu também é da cor da minha vó que compra tudo lá. Vou te aprontar pra festa, tu vai ficar muito linda. Pode vir um de cada vez, e vai ser barato, vão pagar tudo no pix”.

Cada criança encontra assim um mundo cuja história particular é concretizada não apenas em um ambiente físico específico, mas nas relações sociais específicas onde a criança é imediatamente envolvida. E cada criança, em virtude de sua autonomia como um sistema vivo que é humano, não tem escolha a não ser dar sentido àquilo que ela encontra. (Toren, 2010, p. 40).

As crianças presentes na brincadeira eram muito vaidosas e sempre chegavam ao EDI com adornos nos cabelos, pulseiras, laços, penteados bem elaborados, tranças com miçangas diversificadas. Na esfera das relações sociais, as crianças mostravam seus saberes acerca do mundo dos cosméticos. Desse universo, elas comentavam sobre quem comprava os produtos e os tons que seriam usados para as maquiagens, comparando a cor da pele da colega com a da avó, por exemplo. Destaco os conhecimentos das crianças que surgiram na brincadeira por meio do processo de escuta das crianças.

O ponto a enfatizar agora é somente que a etnografia é uma descrição densa. O que o etnógrafo enfrenta, de fato - a não o ser quando (com o deve fazer, naturalmente) está seguindo as rotinas mais automatizadas de coletar dados - é uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e inexplícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar. E isso é verdade em todos os níveis de atividade do seu trabalho de campo, mesmo o mais rotineiro: entrevistar informantes, observar rituais, deduzir os termos de parentesco, traçar as linhas de propriedade, fazer o censo doméstico... escrever seu diário (Geertz, 1989, p. 20).

Desse modo, é através das brincadeiras, dos desenhos e das histórias que adentramos as experiências que conectam as crianças. As brincadeiras desenvolvidas pelas crianças representavam seus espaços de convívio, seus modos de olhar o mundo, suas respostas, estratégias e observações. Ao ouvir as vozes e modos de simbolizar das crianças durante o brincar, pude perceber que elas trazem para o faz-de-conta inúmeros recortes do cotidiano, como: o Salão de Beleza, o Barbeiro, o Moto Táxi<sup>2</sup>, o Uber<sup>3</sup>, as trancistas, os trajetos de idas e vindas ao supermercado, ao shopping, ao baile, as incursões da polícia à comunidade etc.

As crianças reorganizam os seus locais de brincadeira compondo-o de diversas maneiras. Assim, elas exploram os recursos que ele apresenta, usando cadeiras, mesas, construindo pontes e até mesmo castelos feitos de material reciclado. Nesse dia, Felicidade criou um castelo de potinhos de iogurte. E disse: “Aline, vou fazer um castelo bem grande pra você entrar porque você é uma princesa”. Perguntei se ela também conhecia outras princesas parecidas comigo e com ela. Ela disse: algumas do livro. Sendo assim, quero destacar a importância para as crianças cariocas, migrantes e filhas de migrantes, de terem acesso a livros, brinquedos, lápis de todos os tons de pele.

As creches e as pré-escolas devem ser cuidadosas ao escolher, adquirir e apresentar os materiais escritos para as crianças. Além da qualidade do texto e das ilustrações, é importante analisar os portadores de texto do ponto de vista da igualdade racial, especialmente, os livros de literatura (Bento, 2012, p. 22).

A questão racial está sendo debatida entre as crianças. Ela está sendo discutida e rediscutida em suas brincadeiras, visões e nas experiências lúdicas, brincantes em que se movimentam, improvisam e criam códigos. Nesse cenário, elas nos dão pistas dos processos que devemos seguir para entender suas práticas, que não são meras reprodução do mundo dos adultos, mas sim outra lógica de pensar a vida. As crianças são seres que se compõem das relações, ou seja, seres relacionais, que carregam conhecimentos e contribuem para que possamos pensar a noção de pessoa a partir das concepções de infância. Segundo Goldman:

---

<sup>2</sup> Transporte de passageiros por mototaxistas em motocicletas.

<sup>3</sup> Uber é uma plataforma que conecta usuários a motoristas parceiros, uma opção de mobilidade a preços acessíveis que funciona em uma plataforma prática.

Nesse sentido, a primeira constatação é que, se a “noção pessoa” evidentemente varia de sociedade para sociedade, a noção desta noção não parece variar menos de antropólogo para antropólogo. Pessoa, personalidade, persona, máscara, papel, indivíduo, individualização, individualismo etc., são palavras empregadas ora como sinônimos, ora como alternativas, ou ainda como oposição umas às outras (1996, p. 85).

Desse modo, cada sujeito possui seu modo de se compor em sociedade, dentro das suas relações. Há maneiras de ser e de produzir a si de acordo com as noções de pessoa que referenciam sua construção. Nessa perspectiva, interessa-nos abrir a porta de entrada para repensar as crianças em seus modos, ouvindo-as, aprendendo com elas a partir de suas autorizações, seguindo-as para pensar na produção das suas brincadeiras, como fez Florestan Fernandes ao pesquisar a organização dos grupos das “Trocinhas do Bom Retiro”:

As “trocinhas” estão condicionadas ao desejo de brincar - à recreação, como os demais tipos de grupo. Suas atividades, todavia, excedem os limites da recreação em si mesma, assumindo aspectos diferentes das relações entre os seus componentes e destes relativamente ao seu grupo e as relações das diversas “trocinhas” entre si (1976, p. 235).

Assim, olhar para as crianças em suas produções, em suas brincadeiras, observações e hipóteses nos remete a uma série de questões, por exemplo, como elas tornam-se quem são recebendo e dando respostas aos estímulos existentes no mundo em que vivem.

Você é um ser biologicamente social e, como tal, não pode deixar de envolver outras pessoas no processo de se tornar você mesmo: de fato, durante a infância, outros foram necessários para mantê-lo vivo, mas, mesmo quando você era criança, esses outros não podiam determinar inteiramente o que aconteceu com você, tampouco tinham controle absoluto sobre as relações entre vocês. Porque, mesmo na infância, mesmo quando recém-nascido, suas respostas a esses outros eram exatamente isso – suas respostas, e, como tal, contribuíram para a natureza precisa das relações intersubjetivas nas quais você estava envolvido (Toren, 2020,188).

Nesse sentido, a relação adulto-criança é necessária para compartilhar, sugerir e demonstrar, mas, embora a criança dependa do adulto enquanto recém-

nascida para se manter viva, o adulto não tem controle sobre suas interpretações, futuras habilidades e respostas ao mundo.

## 2.2 Contar histórias para compreender as crianças

A leitura literária é uma das técnicas de pesquisa que apresenta modos outros de se entender a ótica das crianças dentro das relações vivenciadas. Buscamos, assim, acessar suas ideias por meio dos personagens da literatura infantil e da disposição em formato de roda. Nesse bojo, acreditamos na importância de escolher histórias que dialogassem com o cenário apresentado no EDI, ou seja, de crianças cariocas periféricas e crianças angolanas e congolezas. Escolhemos a história *A menina que abraça o vento*, considerando que a maioria das crianças brasileiras são negras, assim como a personagem principal da história.

Nesse contexto, é de extrema importância direcionar os olhares para a forma com que tem ocorrido o ingresso e a adaptação das crianças no contexto escolar brasileiro. Haja vista que não basta apenas existirem legislações que amparem o direito à matrícula, é preciso garantir que as crianças migrantes sejam incluídas no processo educativo e, além de terem acesso a matrícula, sejam de fato inseridas no contexto escolar e respeitadas pelas suas singularidades (Azevedo; Barreto, 2020, p. 90).

Nessa perspectiva, acredita-se que é importante ter acesso ao ponto de vista das crianças em relação aos processos migratórios que envolvem suas famílias e elas próprias, e que também são modificadores do ambiente do EDI. O fenômeno migratório envolve mobilizações sociais e lutas para que as crianças tenham seus direitos sociais reconhecidos, assim como sua condição cidadã, esses movimentos podem ser encontrados também dentro da educação infantil, como primeiro encontro da criança na educação básica. Rastreando esses passos, enfatizo a importância da pesquisa com crianças, pois elas contribuem para o entendimento e a ampliação dos estudos sobre suas inserções e relações com outras crianças. Sendo assim, pedi ajuda à professora para reunir as crianças em roda. Segundo Zanini e Leite (2012):

O círculo, a roda, a circunferência, trazem incorporadas em sua simbologia a ideia de integração, de totalidade, de troca. Não há

um início nem um fim. Não há pontas. Não há desigualdade de posicionamentos. Todos os seus pontos estão lado a lado, de forma simétrica (Zanini; Leite, 2012, p.72).

Neste dia, estavam 8 meninas e 5 meninos posicionados em formato de roda. A professora explicou que eu iria contar uma história e que precisava da atenção das crianças. Após sua fala, forrei o chão com um tecido vermelho, coloquei giz de cera com tonalidade de todas as cores de pele ao lado das crianças e mostrei o livro chamado *A menina que abraça o vento: a história de uma refugiada congoleza*, de autoria de Fernanda Paraguassu. As crianças logo começaram a falar sobre a capa do livro, antes mesmo de ouvir a história. “A exortação taxativa à descrição, contida em tais imagens, desperta a palavra na criança. Mas, assim como descreve essas imagens com palavras, a criança a descreve de fato. Ela habita nas imagens” (Benjamin, 2017, p. 65). As crianças percorrem a imagem antes mesmo de adentrarem as páginas do livro. Elas encontram nas cores, nas tranças cheias de miçangas e nos olhos negros feito à noite da personagem Mersene, um jogo de misturas, de identificação, curiosidade e um pedaço do real trazido pela literatura e sua capacidade de possibilitar experiências.

Os apontamentos sobre o desenho da capa eram acompanhados de muita conversa entre as crianças. João disse que a menina do desenho se parecia com Felicidade e Leila. Leila respondeu: “parece mais ou menos”. Perguntei o que significava parecer mais ou menos e Leila disse que a menina é marrom clara e ela, marrom mais escura. Outras crianças também começaram a falar e Aline logo diz: “a gente quer ver o livro. Depois que você contar a história empresta o livro pra gente?”.

O entusiasmo foi tão grande que comecei a história de Mersene, uma menina congoleza, refugiada, que sentia muitas saudades de seu país, a República Democrática do Congo, e, para se adaptar ao Brasil, cria a brincadeira de abraçar o vento. Nesses passos, a literatura é o caminho escolhido para que as crianças possam visualizar situações por meio dos personagens e compartilhar fatos de suas vidas. A história também narra os conflitos que ocorrem no país devido a riquezas, como ouro, diamante e o tântalo, usado para fazer telefones celulares. Assim, Mersene vai para o Brasil e conhece uma escola nova, aprende novas coisas e ensina à mãe a língua do Brasil. Ela sente saudades de seu pai e, como não pode abraçá-lo, abraça a si mesmo.

A literatura infantil, com suas diferentes possibilidades de interlocução entre o verbal, o visual e as experiências infantis – provoca as crianças de diferentes formas e o coletivo da turma se mostrou um importante aliado para ampliações de sentidos. As crianças leem literatura de corpo inteiro - ora se mimetizam, ora entram em empatia com os personagens e situações -, negociam sentidos, fazem associações, apreciam o texto verbal e o visual, os colocam em diálogo, brincam, ressignificam tudo (Corsino, 2014, p. 258).

A maioria das crianças disseram que Leila, Felicidade e Estrela tinham semelhança com Mersene por causa das tranças cheias de miçangas coloridas. Enquanto isso, as meninas devolviam a fala, confirmando a semelhança e apontando com os dedos que a menina da história parecia com muita gente da sala. As meninas fizeram uma contagem: um, dois, três, quatro, cinco, seis e sete, muita gente aqui é assim. Os meninos levantaram e realizaram a contagem das crianças que pareciam com a personagem do livro.

Os meninos falaram que ela só parecia com quem usava trancinhas, e Pauline disse “parece com quem tem pele marrom da cor do lápis, da cor do chocolate”. Sendo assim, dei continuidade à história, as crianças ficaram em silêncio ao ouvir que nossa personagem fugiu da guerra. Um menino branco chamado André disse: “aqui também tem Guerra, tem tiros e nem dá pra sair de casa quando tem caveirão”. Outras crianças começaram a falar que são os barulhos de tiros provocam medo. Leila disse: “minha mãe sente saudades de casa e canta música de Angola”, enquanto as demais crianças migrantes se mantiveram silenciosas. Quando perguntei se os seus pais também sentiam saudade, uma das crianças na roda balançou a cabeça e balbuciou “não fala!” para Felicidade, que se manteve em silêncio.

A história continuou mobilizando o surgimento de falas das crianças sobre os cenários de suas vidas. Nesse contexto, de acordo com Lilian Cabral, “trata-se da possibilidade de valorizar a autonomia do leitor-criança em uma sociedade historicamente definida, cujas diretrizes encontram-se marcadas pelas imposições do ser adulto por meio de instâncias de poder: a família, a escola e o mercado” (Cabral 2010, p. 49).

Desse modo, o campo literário na pesquisa com as crianças busca produzir interações e problematizações, incentivando a manifestação das vozes das crianças

sobre suas interpretações, contribuições e indagações sobre a vida, além de ser uma ferramenta metodológica rica. Assim, podemos perceber que as crianças se organizam em seus pensamentos e desdobram diante de outras crianças afirmações e expressões de saudade, distância, conectando-se aos personagens do livro. Quando as crianças começaram a falar sobre sentir saudades, Leila disse que sentia saudade de pessoas que estavam longe. Enquanto isso, Bruna e Joana disseram ter saudade dos avós e das mães que trabalhavam muito longe. A história desencadeia interessantes elaborações de si e dos outros nas crianças, promovendo o surgimento de conexão do seu mundo com o mundo da personagem.

A criança consegue lidar com os conteúdos do conto maravilhoso de maneira tão soberana e descontraída como faz com os retalhos de tecido e material de construção. Ela constrói o seu mundo com os motivos do conto maravilhoso, ou pelo menos estabelece vínculos entre os elementos do seu mundo (Benjamin 2009, p. 58).

Desse modo, cada trecho da história se tornou um convite para que as crianças trouxessem os seus contextos de vida, observando semelhanças e partindo para o debate de importantes elementos para falar sobre questões complexas, abrindo-se para comunicar, construir e ampliar os seus repertórios de mundo. Assim, as crianças relatam suas condições de vida, produzindo pontos de discussões sobre o reconhecimento étnico-racial, os conflitos na comunidade, o movimento de migração dos grupos de angolanos e congoleses e a saudade que seus pais têm de seus países de origem.

As crianças, em sua plena participação, destacaram suas perspectivas de mundo ao desenvolverem diálogos ativos em que refletiam sobre suas experiências e modos de conceber o tempo, as distâncias e os acontecimentos do âmbito familiar. As crianças pertencentes às famílias de angolanos e congoleses revelaram que, nos seus outros países, existem tias e outros membros das famílias, uma delas, Estrela, disse: “ainda tenho parentes em Angola e em Angola se dança angolano”. Enquanto isso, André afirma: “tenho um tio que não mora com a gente”.

No mesmo momento, Felicidade tornou a falar: “minha mãe faz tranças lá perto do Shopping em Madureira e faz em casa, em mim”. Em seguida, Leila levantou as mãos e revelou: “minha irmã nasceu branca, mas minha mãe disse que daqui a pouco vai ficar que nem eu”. Alguns meninos cariocas afirmaram: “eu sou

mais branco”. Em seguida, os demais meninos repetiram a mesma coisa “eu também”. O menino angolano que havia chegado na turma há pouco tempo se manteve em silêncio. As crianças emitiam inúmeras percepções sobre si e sobre o outro. O espaço social das relações ali estabelecidas consistia em uma estrutura frutífera para se entender como suas vozes relatavam os debates raciais da sociedade.

O final da história salienta a criação de uma nova maneira que Mersene cria para não sentir tanta saudade do pai que está longe. A partir desse final, Joana diz: “minha mãe quase não fica perto porque ela trabalha muito”. Então, Estrela diz a mesma coisa: “fico com a babá pra minha mãe ficar o dia todo em pé, fazendo trança”. Nesse instante, Gustavo diz: “minha mãe trabalha pra consertar a minha casa. A gente é pobre e não tem dinheiro”. Enquanto isso, Pauline diz: “minha mãe diz que sou mocinha, tenho que tomar conta dos meus irmãos mais novos”. As crianças compartilham sobre suas percepções acerca do mundo do trabalho, das condições sociais e econômicas de suas famílias e de responsabilidades atribuídas por adultos, no caso de Pauline.

Nesse cenário, as crianças filhas e filhos migrantes e filhos de famílias cariocas periféricas relatam a sua perspectiva sobre o trabalho dos pais. Ainda envolvidas pela história que era repleta de imagens de Mersene se adaptando à vida no Brasil por meio das brincadeiras, as crianças também se remeteram às brincadeiras que gostavam no EDI. Pedro disse: “aqui e lá fora a gente tem amigos, né?”. Maurício, então, destacou: “a gente vai pra piscina juntos e dá mortal, né”. Os meninos cariocas, em seus fios da memória, lembraram dos seus amigos e de suas brincadeiras fora do espaço do EDI. As dinâmicas da vida social na qual as crianças estão imersas estabelecem entre eles a partilha de um sistema próprio, com lógicas próprias, cujas compreensões são compartilhadas entre si. Nesse contexto, Felicidade e Leila disseram: “a gente brinca na casa uma da outra de boneca, mas não pode ficar na rua e nem na piscina”. Perguntei o motivo de elas não poderem brincar na rua, as meninas responderam que os pais achavam perigoso e que às vezes havia tiros. As vidas das crianças que compartilham a mesma sala têm singularidades. A leitura de histórias para se compreender as crianças proporciona a criação de elos, a iniciação de conversas e trocas, além de oportunizar a fala.

Descobrir que sentido as crianças estão dando ao mundo é importante para a análise etnográfica não simplesmente porque

possibilita um relato mais completo e sutil de como a vida é vivida em qualquer esfera específica e como a transformação naquela mesma esfera é um aspecto de sua continuidade, mas porque nos possibilita tornar analíticas as categorias das pessoas cujas vidas estamos tentando analisar, seja em nossos próprios lares ou em outro lugar do mundo. Cada criança nasce em um mundo em construção cujas características locais variam em função da história de um ambiente povoado específico (Toren, 2010, p. 40).

Sendo assim, contextualizar o ponto de vista das crianças, e como o mundo social e seus eventos são entendidos por seus sujeitos/atores, é o que possibilita saber como a vida é vivida por determinadas pessoas. Se queremos descobrir a complexidade das relações, é preciso perguntar às crianças. Nessa perspectiva, temos pistas de como a literatura também é uma estratégia viva, que amplia os recursos, para se entender a ótica das crianças sobre suas infâncias brincantes no bairro e nos espaços que ele oferece, como também as restrições que o perigo proporciona. Na ótica das crianças angolanas o espaço doméstico é o mais apropriado e seguro para se brincar, devido aos perigos do lugar. Segundo Ariés (2016, p. 28),

a descoberta da infância aconteceu sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia do século XV e XVI. Mas os sinais do seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII.

A descoberta da infância estrutura a proteção em torno da criança. A família começa a diferenciá-la do adulto e se organiza em torno dos cuidados, dos sentimentos e da educação dos filhos.

## **2.3 As transgressões dos combinados**

As crianças transgridem as regras “combinadas” e questionam o porquê de só poderem brincar após terminarem as atividades impressas ou escolhidas pelos professores, assim elas articulam modos de brincar com seus lápis, mãos, folhas, por meio dos gestos, com seus sapatos, rompendo com as determinações dos adultos, os “combinados”, que são regras estabelecidas pelos professores para as crianças. Geralmente, no início do ano letivo, ou no seu decorrer, são criadas

algumas listas de ações permitidas ou não no espaço do EDI. As crianças precisam cumprir os “combinados” para que a professora consiga realizar as ações do dia. Há pedidos para que todos fiquem quietos nos momentos das histórias e para o término das “atividades pedagógicas”.

Imagem 10 – Criança correndo no fundo da sala



Fonte: Acervo pessoal.

Está é a condição para as crianças brincarem no parquinho, acessarem a caixa de brinquedos e jogos, para utilização de recursos pedagógicos, como massa de modelar ou jogos de encaixe, para acesso às filas para entrada e saída, bem como para se movimentarem entre os ambientes do EDI. Nesses movimentos de transgressão, estou ouvindo as crianças, os meninos e meninas do EDI revelam que brincadeiras, vivências, pensamentos e modelos de relações lhes formam, pois as crianças aprendem o tempo inteiro e estabelecem, com isso, suas perspectivas sobre as configurações familiares, sentimentos e formas de construir seus percursos para além do mundo dos adultos, mesmo ocupando-os como observadores ativos.

Nesse quadro, as crianças aprendem a olhar o mundo sendo protagonistas de ações, escolhas e inserções para se entender os caminhos elaborados com os adultos. Nunes (2019) contribui para as reflexões da entrada no campo de pesquisa e as interações junto às crianças, que subvertem através de suas ações tempo-espaciais. Conh ((2000) nos possibilita elaborar a noção de pessoa na sociedade

indígena a partir das crianças que possuem participação ativa e que se envolvem a partir das suas experiências na vida da aldeia.

As crianças da pesquisa questionam o tempo inteiro as ordens dos professores e buscam, por meio das brincadeiras, elaborar modos outros de subverter os enquadres pensados para elas. As crianças são como os antropólogos, sempre estão produzindo conhecimento, teorias. É na brincadeira, segundo Bateson (2000, p. 5), que as crianças se comunicam: “ora, este fenômeno, o da brincadeira, só poderia ocorrer se os organismos participantes fossem capazes de algum grau de metacomunicação, isto é, de trocarem sinais que transmitissem a mensagem ‘isto não é brincadeira’”. A metacomunicação é a brincadeira de mentirinha. Ou seja, as crianças sabem quando é de verdade e quando não é. As crianças, em suas brincadeiras de faz de conta, criam suas próprias teorias. Certo dia, observei que Ângelo gostava de brincar com Felicidade, que o transformava numa espécie de bebê e fingia ser sua mãe. Ele brincava com as meninas mesmo quando seus amigos preferidos estavam todos em sala. Alguns meninos riam da situação, mas isso não o incomodava. Ele sabia que estava imitando um bebê, que não era um bebê de fato e Felicidade não era sua mãe. As crianças, em suas redes de brincadeiras, produzem curiosos modos de transformar as relações. Elas estão o tempo inteiro indo ao encontro do novo, redefinindo a sociedade. Tsing (2019), amplia a discussão etnográfica para pensar o emaranhado de pessoas que convivem no espaço EDI, elas desenvolvem suas impressões, dando sentidos e reelaborando seus modos de se relacionar com o outro. Além disso, elas se misturam aos brinquedos, às coisas que as permitem recriar os momentos vividos, cenas, lugares que são importantes para a compreensão dos significados das relações sociais.

O terceiro capítulo explora os desenhos feitos pelas crianças que emergem na Educação Infantil em diálogo com a Antropologia. Analiso a produção dos desenhos feitos pelas crianças, que os utilizam para apresentarem seus sonhos, realidades, brincadeiras e comportamentos. No mesmo caminho, proponho uma discussão com a antropologia e seus caminhos com e sobre as crianças. Por meio do desenho, nascem escutas antropológicas, falas são materializadas.

### **3. OS DESENHOS E A ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A ANTROPOLOGIA NÃO TEM MEDO DE CRIANÇA**

A antropologia contribui para a compreensão das crianças, dos seus saberes, realidades e produções, que não se dão de forma única. As crianças elaboram o mundo por meio de várias linguagens. O olhar infantil é sensível, cheio de segredos e palavras que podem ter múltiplos significados nas suas formas de ver, agir e pensar sobre os seus contextos. Desse modo, o que são as crianças e suas infâncias na definição de Qvortrup:

É difícil ser consistente e ordenado na utilização dos conceitos de ‘criança’, ‘crianças’ e ‘infância’. Vou, entretanto, tentar utilizá-los da seguinte maneira: por ‘criança’ aqui se entende o sentido psicológico (e biológico) da criança individual, definido em termos de disposições psicológicas (e biológicas), cujos valores se modificam ao longo da infância individual da criança. Essa perspectiva – infância pertencendo “à criança” – significa um período específico ou estágio de seu curso de vida. Por ‘crianças’ entende-se uma pluralidade de crianças como um grupo, ou uma coletividade, mais ou menos coesa, incluindo o conjunto estatístico ‘crianças’ (2014, p. 25).

As crianças são sujeitos de pouca idade que têm sentidos biológicos e psicológicos diferentes dos adultos. A infância de cada criança é determinada pelos seus contextos de vida, locais de moradia e lugares por onde circulam. O território delas é povoado por muitas indagações, inúmeros porquês e transformações que elas anunciam a todo momento. Elas são participantes de mudanças que rompem com modelos sociais preestabelecidos e que não dialogam com suas perspectivas e sonhos. Nesse sentido, as crianças nos abrem portas que só podem ser adentradas quando descortinamos nossos olhares e ouvidos.

Desse modo, são ativadas as escutas antropológicas que provocam o enriquecimento da compreensão do lugar que as crianças ocupam na sociedade e de como elas atualizam os repertórios deixados pelos adultos. E assim as temos como guias de seus contextos e tempos. A antropologia oferece seus instrumentos metodológicos, como a observação participante e a etnografia, para que possamos aprender com a diversidade de crianças e suas infâncias. A criança era vista como receptora, sua educação e desenvolvimento se davam no âmbito das instituições sociais. Assim, ela deveria ser preparada para a vida social, ou seja, a educação deveria socializar a criança e desenvolvê-la moralmente, intelectualmente, através de mecanismos exteriores a ela, assim como aponta Durkheim (1977),

Educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social: tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine (Durkheim *apud* Pereira; Foracchi, 1987, p. 42).

Os estudos de Vygotsky (2019) subvertem a concepção de desenvolvimento por meio de moldes externos à criança, suas concepções sobre o funcionamento do cérebro humano se fundamentam na ideia de que:

As funções psicológicas superiores são construídas ao longo da história social do homem. Na sua relação com o mundo, mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente, o ser humano cria as formas de ação que os distinguem de outros animais (Vygotsky, 2019, p. 35).

A antropologia da criança teve como uma das suas principais precursoras a antropóloga Margaret Mead, que utilizou os recursos fotográficos e os desenhos para investigar as crianças. Durante a sua investigação com crianças balinesas,

Mead defendia que as crianças não nascem “balinesas”, por exemplo, mas se tornam “balinesas” por meio de um processo educacional que está imerso em uma cultura, não dependendo exclusivamente das etapas de maturação biológica do indivíduo (Friedmann, 2011, p. 215).

Ou seja, as crianças são seres imersos nas relações e aprendem por meio de suas interações. Desse modo, as pesquisas de Mead rompem com a visão socializadora imposta pela sociedade ao apontar que o desenvolvimento do indivíduo se dá no contexto cultural, situado historicamente.

Nesse sentido, é preciso ir além das fronteiras da sociabilidade mais que humana para apontar que o conceito de sociabilidade não faz distinção entre humanos e não humanos. Dessa forma, um mundo não humano nos oferece relações nas quais as coisas estão ativas, revelando atividades que transformam os humanos envolvidos. Segundo Tsing (2019):

Podemos começar com arranjos impulsionados por humanos, mas, em seguida, podemos confiar na forma e na assembleia como guias para nos fornecer informações a respeito das relações das quais somos apenas participantes indiretos (p. 129).

Os encontros entre as crianças e as coisas, seus brinquedos e desenhos são como as assembleias de florestas descritas por Tsing (2019), que criam formas. A

forma é outra maneira de sabermos mais sobre relações em que somos participantes indiretos, visto que ela também se materializa através da intervenção humana.

As *assemblages* ou assembleias não são encontros fechados, o que nos permite perguntar pelos efeitos e não pelas causas, desta forma: que tipo de assembleias estão se produzindo no Brasil através do encontro de migrantes congolezes e angolanos com crianças cariocas? Em uma assembleia, a indeterminação é muito importante, devemos viajar pelos emaranhados, pelos nós que irão emergir sem os moldes da cultura.

Desse modo, o caminho antropológico lança as escutas na instituição escolar para compreender o que as crianças falam e fazem mesmo em espaços regidos por práticas que buscam construir regras de comportamento. Assim, as crianças e seus repertórios são agentes essenciais para o entendimento dos ambientes em que vivem e das relações tecidas e seus significados. Esse processo é explicado por Toren (2020):

No decorrer do seu crescimento, você não poderia deixar de entrar em múltiplas relações com outros e, ao fazê-lo, você produziu significado (ou o que pode ser chamado de conhecimento) a partir de sua experiência de mundo. Outras pessoas haviam estruturado as condições de existência, de fato outras pessoas te instruíram explicitamente sobre certos aspectos do mundo, mas foi você que produziu significado a partir do dos significados que eles apresentaram a você (p. 190).

O mundo é apresentado pelos adultos às crianças, mas são elas que dão significados outros a ele. O processo de produzir, criar e dar significado é chamado de *autopoiesis*, termos biológicos criados por Maturana e Varela (1980, 1988) e retomado por Toren (2020).

Nessa dinâmica, os grupos infantis contribuem com suas performances, memórias, falas e gestos, que dão contornos aos seus pertencimentos sociais, étnicos e geracionais. As crianças estão transgredindo normas, propondo novas configurações e começos que rompem com os enquadres dados pelos adultos. Dessa forma, elas manifestam suas experiências que são produzidas de acordo com suas muitas conexões no espaço do EDI e nas suas relações fora do espaço institucional. As crianças são verdadeiros criadouros de conceitos, formando um emaranhado e complexo modo de atuar nos padrões que herdamos dos adultos. E é por essa razão que buscamos localizar como as crianças e suas infâncias estão

representadas na contemporaneidade e como elas se apresentam em seus exercícios de resistência.

Nesse sentido, o historiador Philippe Ariès, na obra *História Social da Criança e da Família*, apresenta o surgimento da infância como construção histórica, visto que o cuidado direcionado à criança nem sempre existiu na sociedade: “passou-se a admitir que a criança não estava madura para a vida, e que era preciso submetê-la a um regime especial de quarentena antes de deixá-la unir-se aos adultos” (Ariès, 2016, p.194). A antropóloga Clarice Cohn (2005) defende o estudo de uma antropologia da criança e não da infância, corroborando assim com Ariès (2016), que nos aponta o nascimento do sentimento de infância no Ocidente, que não é universal.

Desse modo, a antropologia está em busca do que as crianças têm a dizer sobre o mundo que ela anuncia e reproduz de forma autoral. Assim, a antropologia da criança busca compreender as suas experiências sociais em seus contextos de vida. Desse modo, podemos entender o fazer antropológico como uma forma de conhecer os modos contemporâneos de atuação das crianças de determinado contexto.

Fazer antropologia é tentar entender um fenômeno em seu contexto social e cultural. É tentar entendê-lo em seus próprios termos. Desde cedo os antropólogos têm insistido na necessidade de abordar as culturas e as sociedades como sistemas, o que significa dizer que qualquer evento, fenômeno ou categoria simbólica e social a ser estudado deve ser compreendido por seu valor no interior do sistema, no contexto simbólico e social em que é gerado (Cohn, 2005, p. 9).

A pesquisa com e sobre as crianças à luz da antropologia nos permite ouvir suas formas de comunicação, em seu contexto social e modos de ser, entendendo-a em meio às posições que ocupam nas relações que tecem com outras crianças e adultos. Nesse sentido, pretende-se privilegiar a construção de uma visão que apresente o desafio de compreender a criança do ponto de vista da própria criança. Por essa razão, nós a entendemos como produtora de cultura e como ator social, com voz ativa, na primeira pessoa, capaz de ter olhares sobre o mundo que a cerca.

Se a audição é um modo de engajamento participativo com o ambiente, não é porque se opõe, nesse aspecto, à visão, mas porque “ouvimos” tanto com os olhos quanto com os ouvidos. Em outras palavras, é precisamente a incorporação da visão ao processo de percepção auditiva que transforma ouvir passivamente em escutar ativamente. Mas o oposto também se

aplica: é a incorporação da audição ao processo de percepção visual que converte o assistir passivamente em olhar ou observar ativamente (Ingold, 2008, p. 39).

As crianças, por meio de suas sensibilidades, fazem uso de todas as formas de percepção. Elas ouvem o bater das asas das borboletas, investigam os passos das formigas, conversam com os gravetos e pedrinhas, que viram bonecos, varinhas mágicas, vara de pescar, espada de heróis. Elas leem nas entrelinhas e são capazes de ler estrelinhas. A sua relação com a visão, a audição e com os modos de ouvir criados por elas podem nos guiar para aprender a escutar e enxergar para além do que as coisas parecem ser. As crianças herdaram sentidos do mundo, sistemas simbólicos dos adultos, mas também criam outros, vivem suas histórias. Ingold (2000), assim como Toren (2020), considera que os seres humanos são biologicamente relacionais e se devolvem na interação com outros organismos.

O fato de que os seres humanos são organismos cuja vida e reprodução dependem de sua interação com organismos de outras espécies, bem como com componentes abióticos do ambiente, não descarta a possibilidade de que eles também estejam cientes de si mesmos como seres que podem se relacionar uns com os outros como sujeitos, e que podem, portanto, neste nível intersubjetivo, desfrutar de uma vida distintamente social (Ingold, 2000, p. 89, tradução minha).

Nesse contexto, a pesquisa contemporânea com crianças adentra no reconhecimento das muitas infâncias, nos muitos modos de ser criança e na importância de se romper com a ideia de que os adultos têm mais a dizer. Kramer contribui para o entendimento de como as crianças se movem e movem as coisas e suas ordens:

Entender que as crianças têm um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, que subverte o sentido da história, requer que se conheça as crianças, o que fazem, de que brincam, como inventam, de que falam. Nesta concepção de infância, história e linguagem são dimensões importantes de humanização: há uma história a ser contada porque há uma infância do homem. Se compreendermos as crianças, compreenderemos melhor nossa época, nossa cultura, a barbárie e as possibilidades de transformação (Kramer, 1999, p. 3).

A inserção entre as crianças nos permite decodificar e acessar as suas experiências sociais. Nas suas brincadeiras, elas se revelam como criadoras de relações e de pedagogias que problematizam e questionam regras impostas. A

pesquisa com crianças é um movimento de escuta atenta e sensível que busca entender as crianças em seus termos e dinâmicas sociais.

Dentre os princípios de tal paradigma, é importante ressaltar o fato de a infância ser entendida como construção social, não sendo, portanto, uma característica natural nem universal, como variável de uma análise social, assim como as crianças serem merecedoras de um estudo em si mesmas e devem ser vistas como ativas na construção do da sua própria vida social (Rifiotis; Ribeiro; Cohn; Schuch, 2021, p. 10)

As crianças, em seus diversos espaços de habitação, são observadoras de como se estrutura a escola, o bairro, a família e a sua comunidade. “Na sociedade centrada no adulto, a criança é promessa e potencialidade, uma condição a ser ultrapassada, e o adulto (educador) se relaciona, portanto, com um futuro adulto e não com uma criança concreta” (Rocha, 2004, p. 04). As crianças tornam visíveis hierarquias, desigualdades, modos de se conceber o gênero, a raça, o poder, a classe e as instituições.

As crianças não aprendem apenas com os adultos, mas também entre si, o que influencia a maneira como compreendem e dão sentido ao mundo. Ao observar como as crianças recriam e interpretam a cultura, podemos melhor compreender a dinâmica cultural em ação. Além disso, estudar as crianças pode fornecer insights valiosos sobre a sociedade como um todo, tanto para adultos quanto para as próprias crianças (Miller; Oliveira, 2024, p. 120).

As crianças se apresentam ao mundo desfazendo o que é dado pela sociedade como padrão. Ou seja, as definições sociais são alteradas pelas intervenções de olhares que não se fixam nisto ou naquilo determinado pelos adultos.

Haverá uma troca entre adulto e criança, ambos aproveitarão desse intercâmbio, e muito da parte dos adultos será repensado e redimensionado, a partir dos questionamentos das crianças e dos adolescentes. Assim, a relação entre adultos e criança será construída entre o desejo da criança se tornar semelhante ao adulto, mas, ao mesmo tempo, ao desejo de ser um ser único, diferente do outro (Vieira, 2019, p.133).

Nesse sentido, os padrões normativos criados pelos adultos são contestados pelas crianças, que apontam em suas falas, comportamentos e desenhos outros pontos de vista que buscam refinar as imagens atribuídas a elas dentro do

imaginário social. Assim, os comportamentos que os adultos intitulam como algo que surge do contexto social são desarticulados pela estruturação das relações estabelecidas pelas crianças. Os discursos e ações dos adultos se revelam como marcadores do que as crianças serão a partir dos repertórios, brincadeiras e modos de se expressar que são apontados como característica do lugar em que elas vivem e do modo como são educadas pelas famílias. As crianças questionadoras, que correm, pulam e transgridem regras são visibilizadas e posicionadas como barulhentas, difíceis e desatentas às normas institucionais. O olhar da educadora esquematiza os significados dados às crianças em suas brincadeiras e performances com seus objetos. Segundo Le Breton:

Contemplar o outro é como tocá-lo de maneira simbólica, e disso decorre o imperativo de descrição que marca, em princípio, as trocas de olhares em nossa sociedade. O olhar é, inicialmente, um comprometimento com o mundo (Le Breton, 2019, p.13).

Assim, os olhares podem fixar as experiências infantis como representações de como elas serão futuramente, reforçando assim o nosso legado patriarcal marcado pela criação de estereótipos. No interior desse pensamento ressoam predileções relacionados ao modo de ser de determinadas crianças, associações da masculinidade negra como violenta e a valorização de graus de hierarquia entre adultos e crianças. Desse modo, as técnicas corporais são transmitidas por meio da educação. A sociedade desenvolveu uma pedagogia dos corpos efetuada através do processo de moldagem e controle deles. Como indica Mauss (2003), há um conjunto de atitudes permitidas ou não, naturais ou não, somos conduzidos a nos comportar segundo os valores sociais que nos foram introjetados através das técnicas corporais.

Assim, as sensibilidades das crianças, o modo como se comunicam, se vestem e se articulam é atribuído à comunidade em que vivem e as crianças que se desviam dessas características são as que contrariam a lógica do lugar. Segundo Demartini (2009, p. 7):

Passemos agora para o tipo de relato que tem sido pouco discutido: os relatos das crianças, os relatos construídos pelas crianças. Parto do princípio de que uma criança, de qualquer grupo social, após breves espaços de tempo, já construiu algum tipo de identidade, tem uma memória construída. Os relatos infantis envolvem essa memória, essa identidade (aí está embutida também a questão da linguagem) penso que tudo pode ser “contado de diferentes maneiras”.

Esse processo é sempre realizado no encontro com o outro, nas socializações, nas formações de pares. As crianças têm histórias a serem reveladas, histórias marcadas pelos grupos infantis aos quais pertencem, às suas memórias dos espaços sociais frequentados, como a casa, a rua, o parque, entre outros. Os recentes estudos socioantropológicos de Cohn (2005) e Codonho (2007) reconhecem a criança como um ator social, ou seja, que elabora e reelabora uma série de visões sobre o mundo.

Nesse contexto, as crianças reproduzem, por meio dos desenhos, seus gostos, percepções e sentimentos e os emaranhados encontros. Assim, os desenhos alcançam os sentimentos, despertam interesse e, ao se cruzar com suas histórias de vida, promovem representatividade, como quando as ilustrações e as histórias selecionadas apresentam articulações com seus territórios, abrindo caminhos para sua inserção nos textos antropológicos. Além disso, os desenhos são técnicas de pesquisa e modos de as crianças tecerem suas interpretações sobre o mundo.

Por meio dos desenhos as crianças atribuem sentidos para além da fala, demonstrando seus modos de pensar a estética, seus cabelos, predileções e modos como estão inseridas entre os adultos. Os modos de usar os cabelos para as crianças transnacionais são indicativos de faixa etária, condições financeiras e vaidade. As concepções em torno de padrões estéticos podem ser vistas nas brincadeiras, diálogos e desenhos em que os cabelos surgem como um fio condutor dos encontros.

Nesse sentido, o desenho não é apenas uma mera representação, mas ele é mesmo criança. Ele traz à existência. Não significando ou sendo símbolo de qualquer coisa, sendo, ele mesmo, a coisa criada, capaz de dar vida a algo que até então não existia. É preciso entender que mesmo interlocutores adultos produzem leituras de mundo à medida que falam. Ora, se os adultos constroem sentidos à medida que narram as experiências através da fala, as crianças também constroem sentidos à medida que desenharam. Desenhar, nesse caso, é contar algo que pode inclusive não existir até que o desenho fique pronto. São os desenhos a exploração do real e processos constitutivos de sua compreensão (Pires; Souza, 2021, p. 68).

Os desenhos, para as crianças, remetem à construção de sentidos, reflexões e concepções do que se passa com elas e com os adultos que as rodeiam. Assim, elas contam histórias de forma espontânea e nos surpreendem com construções que

se diferem das perspectivas que criamos sobre determinados contextos que pedimos para serem desenhados.

Nesse contexto, as histórias e os desenhos fazem emergir o que as crianças têm a dizer. As crianças gostavam muito de desenhar, elas buscavam contar em seus traços e cores o seu cotidiano, belezas que elas enxergavam pelo caminho, brincadeiras que gostavam e membros da família. O desenho se manifestava como possibilidade de voz, de comunicação. Os desenhos surgiam após a história ou nas rodas de conversa que tive com a turma de 2023, pré-I, que contava com crianças que tinham em média 4 anos de idade, depois acompanhei a mesma turma em 2024, na pré-escola II, com 5 anos de idade. As fotografias ilustram a construção do processo com as crianças. Busquei eleger livros de literatura que dialogassem com as falas das crianças sobre seus cabelos, brinquedos, o contexto migratório entre familiares e o Espaço de Educação Infantil.

Neste dia, busquei uma das histórias que eles já conheciam por meio da minha apresentação, “A garota que abraça o vento”, que narra a história de Mersene, uma refugiada congoleza que vai para o Brasil com a mãe. O novo país exige que ela recrie amizades, elabore formas de lidar com a saudade que sente da República Democrática do Congo e do seu pai, que não embarcou com a família. A saudade era tão grande que ela inventou a brincadeira de abraçar o vento, abraçando a si mesma, pois ainda não tinha o seu pai em solo brasileiro. Após a roda de história, pedi que as crianças desenhassem livremente sobre o que elas acharam da narrativa ou sobre qualquer outra coisa. Algumas crianças perguntaram se podiam desenhar a si próprias, eu disse que sim, que gostaria muito de saber sobre o que elas tinham a dizer por meio das imagens.

Assim, distribuí folhas, canetinha hidrocor, lápis de cor com todos os tons de pele. As crianças foram para seus assentos, fitando o livro que ora estava em minhas mãos, ora circulava entre as mesas. Foram catalogados 17 desenhos que retratavam a história lida e também as próprias histórias das crianças com seus familiares, na comunidade, em algumas festas, igrejas, parques e residências. As crianças, ao darem sentido ao mundo, compuseram nos desenhos seus penteados, gostos e modos de arrumar o cabelo, assim como ilustraram as cores com que gostariam de pintar as madeixas. Os desenhos são produzidos dentro do contexto escolar; ao término, as crianças descrevem o significado atribuído a cada desenho.

Os relatos delas são acompanhados de algumas perguntas que fiz sobre as pictografias.

Imagem 11 – Um lugar colorido sem calor (Maurício, 4 anos, 2023)



Fonte: Acervo pessoal.

A maioria dos desenhos são compostos pelas crianças acompanhadas de seus pais em festas na comunidade ou em suas residências, como também em passeios. O desenho intitulado “Arco-íris de amor” foi construído por Maurício, de 4 anos de idade, que se imagina brincando com sua mãe que trabalha muito. Ele deseja brincar dentro de um lugar colorido e sem calor, por isso desenhou o ventilador para refrescar o ambiente.

A figura criada por Felicidade, de 4 anos de idade, no aeroporto, mostra ela esperando o avião amarelo para viajar para a Europa de maneira muito chique. As coisas que as crianças estão representando por meio dos desenhos trazem elementos da casa, da rua, dos seus passeios e perspectivas à medida que elas circulam por esses espaços, os desenhos são utilizados como modo de expressar a sua escuta sensível. Assim, as crianças nos apresentam tudo que veem, suas experiências são transmitidas por meio de linhas coloridas que se transformam nas vivências capturadas por seus olhos curiosos, olhos de antropólogo, já que são repletos de porquês e indagações, as crianças realizam suas etnografias por meio dos desenhos.

Imagem 12 – Uma viagem chique de avião (Felicidade, 4 anos, 2023)



Fonte: Acervo pessoal.

O mundo de cores, traços e linhas é de Estrela, 4 anos de idade, angolana. Estrela nos guia para o seu repertório elaborado pelos cenários da dança, da beleza e do que ela chama de estilo ao se tornar bailarina e adulta. Assim, seus muitos desejos nos convocam para pensar sobre os significados de ser adulta quando ainda se é criança e se deseja ser uma grande bailarina. Diante disso, Estrela também ressalta seu desejo de crescer e leva isto muito a sério, marcando-o em suas representações.

Imagem 13 – Estilo de bailarina (Estrela, 4 anos, 2023)



Fonte: Acervo pessoal.

Nesse sentido, as crianças trazem nos desenhos suas leituras de mundo, dotadas dos códigos da linguagem dos desenhos. Os seus percursos, por meio da visualidade, estão emaranhados dos seus referências de vida, que comunicam como elas lidam com as relações e ideias, estabelecendo vínculos com a vizinhança, os brinquedos da casa, com outras crianças, com um mundo de objetos e de humanos. As conexões que elas realizam refletem em suas produções.

Imagem 14 – Minha família é quem toma conta de mim (Dayo, 4 anos, 2023)



Fonte: Acervo pessoal.

Dayo, de 4 anos, desenhou a si mesmo com sua família e com as pessoas que ficavam perto dele, tomando conta. A sua representação é a figura do meio que não está pintada, ao lado direito está sua mãe, um bebê e uma outra criança com quem ele gosta de brincar. Em cima, está a sua avó junto com os corações que expressam o amor. Há plantas ao redor, das mesmas cores dos corações e, do seu lado esquerdo, outras crianças que também ficam em sua casa para brincar, uma delas ele desenhou de azul. Os corações simbolizam o amor e, também, guardam a sua família. Dentro de suas concepções, a família tem grande importância, é quem toma conta. Assim, ele encontra no desenho modos próprios de elaborar os seus sentimentos, criando formas de comunicar e de se localizar no interior da família e das relações com seus amigos, trazendo reflexões criativas.

O sexto desenho é de Marília, menina de 4 anos de idade que desejou desenhar a família da Peppa Pig, personagem de uma porquinha que tem mãe, pai e irmãos e faz sucesso entre as crianças.

Imagem 15 – Família da Peppa Pig (Marília, 4 anos, 2023)



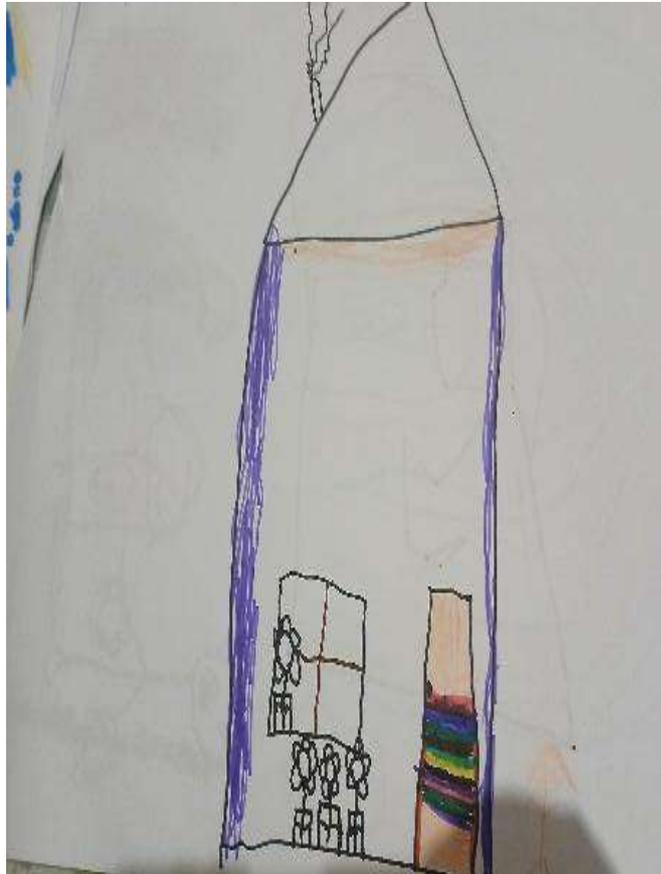
Fonte: Acervo pessoal.

Marília desenhou a família de Peppa em alusão aos porquinhos que ela vê na comunidade. Ela disse que, sempre que espera o ônibus com sua mãe, vê os animais com seus filhotes no chiqueiro. Então, ela lembrou do desenho da Peppa Pig, que é uma família de porcos cor de rosa que vivenciam inúmeras situações. A figura televisiva acionou imagens que circulam em suas vivências. Desse modo, ela nos diz que a comunidade também é um local onde há criação de animais, um costume que permeia a vida de alguns moradores, e que as crianças os percebem e trazem essas informações para os desenhos.

O desenho alongado da casa, com contornos na cor roxa entre as paredes, é de Maria, de 5 anos de idade, que escolheu desenhar uma casa com muitas flores, sem lixo por perto. A casa também expressa referências de desenhos animados que tinham chaminé no telhado, o que a fez reproduzi-la na composição estética de sua casa dos sonhos. Além disso, a residência deveria existir em um ambiente sem

barulho de tiros e do Caveirão, um carro blindado pertencente à Polícia Militar do Rio de Janeiro e que integra as operações policiais nas comunidades cariocas.

Imagem 16 – Uma casa com flores e sem lixo (Maria, 4 anos, 2023)



Fonte: Acervo pessoal.

A expressão das crianças é constituída por seus mundos, passos e discursos, os desenhos se constituem como um percurso para amplificação de suas vozes, trazendo seus modos próprios de mobilizar suas percepções para além da fala. Assim, o encontro com os desenhos reorganiza as imagens vistas, vivenciadas e sonhadas. Nesse sentido, elas passam a influenciar as diferentes construções dos desenhos infantis, promovendo formulações sobre as condições de existência que são redesenhadas a partir de diferentes ângulos.

O próximo desenho é de Mário, menino de 4 anos de idade, com suas mães e toda a família numa grande festa feliz. O seu olhar posiciona suas mães em uma fotografia, com a presença de uma criança menor de maria-chiquinha e de duas mulheres na parte de trás, amigas de suas mães. O desenho, que também é texto,

pois é sua forma de expor seus pontos de vista, traz as principais figuras das suas vivências familiares. As relações de amizade se aconchegam e se movimentam na vida, criando novos arranjos familiares que são abertos pelas crianças em suas brincadeiras e desenhos. Aliás, o desenho é brincadeira.

Imagem 17 – Minhas duas mães (Mário, 4 anos, 2023)



Fonte: Acervo pessoal.

As linhas performam movimento, afirmam o florescimento da forma de pensar das crianças. Os desenhos são sempre inaugurais, assim como as brincadeiras. O mesmo é feito de formas diferentes. A experiência da visualidade é sempre tomada de inventividade e sensibilidade. O universo dos desenhos de acordo com Derdyk é

[...] brincadeira, é experimentação, é vivência. O desenho para a criança, “dona da brincadeira”, é o grande palco de seu universo íntimo. A criança desempenha todas as personagens e inventa regras que ela mesma se encarrega de subverter. A criança mantém uma relação de propriedade com seus rabiscos. “o que é meu é eu.” Cheia de iniciativas, quando seu poder de decisão estanca, sua função criadora e vital paralisa (Derdyk, 2020, p.48)

A criança experimenta e vive os seus desenhos e, dentro da função criadora, subverte as regras, promovendo múltiplas formas para interpretar o mundo. O

próximo desenho é de Leila, de 4 anos de idade, angolana, com sua mãe e irmãos e o bichinho de estimação que gostaria de ter um dia. O desenho também mostra a irmãzinha que nasceu e as clientes da sua mãe, que é trancista. Leila gosta de criar cenários que celebrem a presença de seus familiares, do futuro bichinho de estimação e clientes da sua mãe, que cuida dos seus e de outros cabelos.

Imagem 18 – Eu, minha mãe e o meu bichinho de estimação (Leila, 4 anos, 2023)



Fonte: Acervo pessoal.

A sua profissão de trancista está estampada nos desenhos, nas falas e brincadeiras. O desenho explora a presença feminina das mulheres que cultivam as tranças e a importância de sua mãe, como responsável pela beleza dessas figuras que também acabam contribuindo para a mobilização do trabalho de sua mãe no bairro de Madureira, na zona norte do Rio de Janeiro. Os seus registros nos conduzem a percorrer experiências coletivas junto a outras mulheres que produzem efeitos nos desenhos. Acompanho, assim, as memórias de uma criança que sempre ressurgem carregando o entendimento de que os desenhos são caminhos para suas imaginações, vivências e formação dos seus diálogos.

O desenho é de Joyce, 4 anos de idade, assistindo a lona da festa sendo colocada por uma pessoa sozinha. Na festa, que seria perto de sua casa, não tinha

ninguém porque ainda era cedo. Ela sempre conversa com seus amigos sobre as festas que participa, os brinquedos e açaí que toma. Neste dia, ela desenhou a lona que era colocada para evitar que as pessoas tivessem que ir embora caso começasse a chover. A figura solitária não assumiu cores, tampouco a lona, que também foi apresentada apenas com traços. Durante a sua descrição, Joyce disse assim: “quero só colocar o que lembrei”. Ela não quis se demorar na elaboração, mas colocou a lona com uma forma grande e buscou posicionar o homem que a estava arrumando por perto.

Imagem 19 – Lona sendo montada para festa na comunidade (Joyce, 4 anos, 2023)



Fonte: Acervo pessoal.

Nessas informações, que parecem poucas, há inúmeros caminhos, pois se trata de um baile, um festejo que acontece na comunidade e que dialoga com sua história de vida. À medida que ela desenhava a lona e o homem, eram contadas histórias de escorregas, pula-pulas, músicas que alegam quando todo mundo chega e outras crianças aparecem para brincar. As histórias surgem da visualidade e ganham o colorido da voz que ecoa.

O desenho a seguir é de Pauline, de 4 anos de idade, que desejava ser sereia e não uma menina mocinha que precisava olhar os irmãos. A ideia de ser uma “menina mocinha”, segunda a criança, vem do fato de ser a irmã mais velha.

Imagem 20 – Não quero ser a mocinha da casa, quero ser Sereia (Pauline, 4 anos, 2023)



Fonte: Acervo pessoal.

A menina diz, durante as brincadeiras e conversas com seus amigos, que sua mãe fala da importância de a irmã mais velha tomar conta dos irmãos mais novos. Assim, os desenhos podem revelar as estruturas sociais, a classe social, gênero, raça, histórias de vida que materializam suas narrativas e nos possibilitam construir pesquisas a partir do olhar das crianças. A infância de Pauline, que deseja ser sereia para nadar pelos oceanos e não assumir um papel de adulta que ainda não é, anuncia que as crianças se posicionam sobre como os adultos agem, sobre o que falam. Desse modo, elas atravessam fronteiras demarcadas, redirecionando-se para os diálogos. Nesse sentido, Pauline mobiliza seu desejo de ser outra coisa que não uma “cuidadora”.

Os nossos desenhos continuam com o de Gabriela, de 4 anos de idade, que gosta muito de parque de diversões e balões, por isso está com sua mãe e irmãos

brincando com balões, que buscam evocar o seu dia no parque, suas linhas carregam os ritmos, gostos, sons e atravessam o tempo. Ela percorre, com seu desenho, o momento vivido durante o fim de semana, que é carregado de vida e alegria e torna a ser revivido por meio do papel.

Imagem 21 – O parque de diversões da comunidade (Gabriela, 4 anos, 2023)



Fonte: Acervo pessoal.

Desse mundo de imagens e sensações, surgem os arcabouços que efetivam a ação de trazer para si novos instantes que comunicam como são as relações e a visualidade destas, criando mecanismos para explicar o que veem no mundo.

O desenho de três meninas é de Jéssica, de 4 anos de idade, que se desenhou com suas amigas, pois não tinha muitas amigas na sala para brincar no EDI. Ela veio de outro país, é de Angola e ainda não fez muitos amigos. Em seu relato, há apenas uma única amiga que falta às vezes e a deixa solitária. Ela gostaria de ter outras companhias, por isso desenhou outra amiga, mas encontra dificuldade de fazer relações na nova escola, mesmo convidando suas colegas de turma para ir brincar em sua casa.

Imagem 22 – Amigas para brincar na escola (Jéssica, 4 anos, 2023)



Fonte: Acervo pessoal.

Nesses passos, o desenho de Jéssica é a verbalização de seus sentimentos e de seus desejos. Ele ressalta suas relações cotidianas e fornece meios de adentrarmos em um dos muitos modos de as crianças serem crianças e se pensarem entre si. O relato de só ter uma amiga brasileira e não se conectar com amigos do mesmo país no EDI mostra que ela se sente desintegrada da turma. Assim, o desenho se efetiva como expressão e encontro das crianças com formas de organização dos grupos infantis que precisam ser vistos e revistos.

O próximo desenho é de Carlos, de 4 anos de idade, que se desenhou montando legos com seus amigos em sua casa, numa brincadeira muito divertida. A sua casa é carregada de brinquedos e povoada de outras crianças. O desenho colorido de Carlos, vindo de Angola, traz um dos seus brinquedos favoritos, o lego, um jogo de montar que é de variados tamanhos e cores, com formato de retângulos e quadrados. Eles possibilitam a criação de casas, bonecos, piscinas e inúmeras produções que só dependem da imaginação da criança ou até mesmo do adulto brincante.

Imagem 23 – Brincadeira de legos (Carlos, 4 anos, 2023)



Fonte: Acervo pessoal.

A brincadeira de lego se fez presente por meio dos desenhos, então tivemos a possibilidade de ver a sua extensão e criatividade. Assim, o ato de desenhar evocou as mãos que brincaram, os sorrisos, o pensamento, a criatividade e os significados atribuídos nos momentos de imersão. De acordo com Augusto:

Ao desenhar, a criança, usa o objeto observado (seja real, seja cópia) como uma sugestão; mas na verdade o que é copiado é o modelo interno, segundo as leis não do realismo visual, mas sim do intelectual, que responde ao modo como a criança compreende o que vê (2014, p. 95).

Os desenhos foram considerados em conjunto com a fala das crianças, o que possibilitou entender as suas leituras de mundo e das relações, seus pontos de vista sobre afeto, questão econômica, violência, relações de gênero e brincadeiras. Desse modo, as relações sociais e formas de compreender e lidar com elas podem ser lidas por meio das imagens desenhadas pelas crianças.

Imagem 24 – Compras no shopping com o papai (Felipe, 4 anos, 2023)



Fonte: Acervo pessoal.

O décimo quinto desenho é de Felipe, que estava passeando com seu pai no *shopping* e descreve o passeio como um dia feliz, repleto de compras, pois seu pai tinha dinheiro para comprar presentes. O menino relata, ao descrever o desenho, que seu pai trabalha muito, mas, mesmo assim, tem pouco dinheiro e quase não compra presentes. Assim, sua produção ocupa um fato vivido e projeta por meio das imagens a mensagem futura de transformar, rerepresentar e criar mecanismos para entender a realidade.

Nesses passos, o desenho de Luiza, de 4 anos de idade, que desejava pintar os cabelos bem coloridos, mas o cabelo ainda tinha uma cor só.

Imagem 25 – Quando crescer, vou mudar de visual (Luiza, 4 anos, 2023)



Fonte: Acervo pessoal.

Luiza gostava de cores, de mostrar seu estojo com muitas canetinhas, lápis de cor e giz de cera comprados por sua mãe. O seu entusiasmo pelas cores do mundo era tão grande que ela desejava ter cabelos coloridos quando crescesse. Sua mãe não a deixava colorir os cabelos enquanto ainda era criança. Assim, ela desenhava e refletia nos desenhos, nas linhas, na pontinha do lápis, os seus voos coloridos, repletos de muita imaginação e de movimento para existir de verdade e não apenas de mentirinha, como nos desenhos e nas brincadeiras de faz de conta. Nesse contexto, prevalecem temas que anunciam que as crianças têm opiniões acerca da realidade em que vivem e buscam o recurso do desenho para expressar e problematizar o seu lugar na família, nas festas, nas comemorações da comunidade, são inúmeras as tentativas de romper com a normatividade dos usos de tons de cabelos.

O último desenho é de Fernanda, menina que ganhou mais um irmão e estava bastante feliz. A sua alegria é ressaltada no desenho em que o irmão aparece de mãos abertas ao seu lado, ambos foram pintados de canetinha com o tom laranja e estão bem próximos. O novo membro da família ainda é um bebê, mas foi pensado com formas de um menino grande, da altura de sua irmã. Nesse sentido, ela o projetou pensando em cenas que mostravam a elaboração de perspectivas acerca da vinda de seu irmão.

Figura 26 – Ganhei mais um irmão (Fernanda, 4 anos, 2023)



Fonte: Acervo pessoal.

As crianças estão descrevendo, dando sentido ao mundo, às relações nas quais estão inseridas:

Descobrir que sentido as crianças estão dando ao mundo é importante para a análise etnográfica não simplesmente porque possibilita um relato mais completo e sutil de como a vida é vivida em qualquer esfera específica e como a transformação naquela mesma esfera é um aspecto de sua continuidade, mas porque nos possibilita tornar analíticas as categorias das pessoas cujas vidas estamos tentando analisar, seja em nossos próprios lares ou em outro lugar do mundo (Toren, 2010, p. 40).

Nesse contexto, a compreensão de mundo de uma criança, suas ideias acerca do lugar em que nasceu, seus ritos e práticas e modos de ser são oriundos de um espaço em construção que as envolve pela aprendizagem com outras pessoas. De acordo com Cohn:

Os desenhos das crianças nos colocam face a duas questões: uma mais metodológica, que concerne aos meios e modos de coletá-los, e outra mais analítica, que tem por trás concepções sobre o modo como as crianças entendem e dão sentido ao mundo. As experiências relatadas mostraram-nos que os desenhos são reveladores do modo como a criança vê sua inserção no mundo, e o próprio mundo em que se insere, a partir das diversas modalidades de coleta (2022, p. 32).

Os desenhos revelam como as crianças estão inseridas no mundo e como elas dão sentido a ele e aos seus acontecimentos. O desenho de cada criança é aberto para o que ela é no presente e para os acontecimentos que dialogam com seu

universo e que também aparecem nas brincadeiras. As crianças trazem a arquitetura do lugar em que vivem no que diz respeito a sua aparência, pois a maioria delas se desenharam e desenharam seus familiares com os cabelos lisos.

### **3.1 O desenho livre das crianças**

Os desenhos na pesquisa com crianças buscam trazer suas vozes, mostrar suas perspectivas. Por meio deles, elas também nos apresentam seus mundos. Assim, as marcas deixadas no papel relatam o que não pode ser dito. A produção de meninos e meninas relata a suas vidas dentro e fora da comunidade, seus conflitos, o interior de sua vida familiar e suas perspectivas de vida futura. Além disso, suas ilustrações demonstram o quanto as crianças pensam sobre determinado tema, como a violência, os padrões de beleza e as subversões. Os desenhos também relatam quem elas são no presente, o que nos possibilita o delineamento do campo de pesquisa, a materialidade do desenho aliada à fala das crianças.

Nesse contexto, no ano de 2023, as crianças realizaram desenhos livres, ou seja, não solicitamos temas. Os primeiros desenhos foram solicitados a partir de uma contação de história, as dezesseis crianças poderiam desenhar sobre a história ou sobre o que elas desejassem. O segundo momento foi em 2024, quando as 12 crianças desenharam cenários que contemplam suas vivências com a religião, suas famílias, brincadeiras com os amigos, partilhas sobre seus cabelos e tons de pele, a migração das suas famílias, seus pontos de vista em relação à violência. Os desenhos nos apresentam diferentes frentes das experiências das crianças, que inauguram discussões importantes com elas e não apenas sobre elas.

A denominação, pesquisas com crianças, por meio de um diálogo entre diferentes campos disciplinares, como a Sociologia, a Antropologia, a Filosofia, a Geografia, a Psicologia Sócio-Histórica, entre outros, tem buscado um olhar mais aproximado à perspectiva delas próprias e a questionamentos que as próprias crianças elaboram acerca das suas circunstâncias de vida e do mundo social (Buss-Simão, 2023, p. 41).

Assim, os desenhos ilustram o cotidiano das crianças, os seus pontos de vista, modos de brincar, passeios e fantasias que foram recuperadas pelas linhas e traços coloridos. Eles também nos dão pistas sobre as incursões no campo de pesquisa. Os acontecimentos se relacionam com os desenhos. Desse modo, os quadros de vida nas quais as crianças estão inseridas e seus desejos estão

materializados. No percurso dos desenhos, disponibilizei materiais como: caneta hidrocor, giz, lápis de cor colorido e de tons da pele, papel A4. O espaço foi organizado para que as crianças se sentissem livres para explorar o papel e o seus repertórios.

No ano de 2023, realizei uma contação de história onde eles podiam desenhar os personagens ou realizar desenhos livres. A turma, que tinha entre 4 e 5 anos de idade, trouxe desenhos variados, registros de suas histórias com familiares, visões sobre a violência, anseios de consumo e desejos de uma vida melhor. A literatura foi utilizada antes dos desenhos para apresentar às crianças temáticas que fazem parte de suas vidas, como a história “A menina que abraça o vento”, que narra a história de uma menina que veio do Congo para o Brasil, sente saudades do pai e aqui precisou fazer novos amigos. No EDI, há crianças que têm a mesma configuração familiar. Desse modo, os desenhos foram representativos e mostraram ser tão vivos e reveladores de seus universos como da primeira vez. Elas novamente estavam apontando os caminhos, me convocando a escutar com elas e não apenas sobre elas.

Em 2024, a turma completou 5 e 6 anos de idade. Decidi não realizar contações de histórias dessa vez, então apresentei apenas os materiais e disse que eles podiam desenhar o que quisessem, assim como fiz no ano anterior, mas dessa vez não apresentei a literatura.

O primeiro desenho é de Estrela, 5 anos de idade, que se desenhou com vestido colorido e uma trança azul, que ficaria bem bonita para ela sair com os seus pais. O cabelo seria feito em Madureira ou no “Cantinho da beleza” do EDI. Estrela também desenhou sete bolinhas, representando a idade que faria no ano seguinte.

Imagem 27 – Vestido colorido para sair com os pais (Estrela, 5 anos, 2024)



Fonte: Acervo pessoal.

O desenho surge como experimentação das cenas já vivenciadas de seu cotidiano em Madureira, dos cabelos que deseja ostentar e da idade que contabiliza no papel e nos dedos. As informações geradas no papel nascem da inquietude da fala e dos movimentos que buscam comunicar histórias e se aproximam do mundo da experiência material, tornando tudo possível e visíveis para as crianças.

O segundo desenho é de Leila, de 5 anos de idade, que fez seu autorretrato, expressando que no futuro deseja alisar os seus cabelos. Ela faz três desenhos de si, ao fundo está a sua casa com um jardim em volta.

Imagem 28 – Três desenhos de si com os cabelos lisos (Leila, 5 anos, 2024)



Fonte: Acervo pessoal.

Leila trouxe para seu espaço de produção o modo como enxerga seus cabelos. Ela fez seu autorretrato se identificando com os cabelos lisos, embora os tenha crespos, modificados apenas pelo uso de tranças e pequenos *laces*. Dentro da linguagem do desenho, os cabelos lisos foram ressaltados por Leila como mais bonitos. Ela disse que um dia gostaria de ter esses fios e de ser bonita com os cabelos grandes. A folha de papel amplifica a sua comunicação e, assim, conhecemos os processos que as crianças atravessam quando desejam os padrões de beleza veiculados pelas pessoas brancas.

O desenho da “pipa e a menina” pertence a Felicidade, de 5 anos, que gosta da brincadeira de pipas no céu e se acha muito bonita de maria-chiquinha, um penteado infantil.

Imagem 29 –Brincadeira de pipas no céu (Felicidade, 5 anos, 2024)



Fonte: Acervo pessoal.

Felicidade, enquanto desenhava, brincava, conversava, contava histórias e relatava o quanto gostava de pipas, de vê-las colorindo o céu. O desenho existia em todos os seus gestos e sons, olhares e sorrisos. Uma de suas brincadeiras favoritas foi revelada ao lado de seu autorretrato, que a representava com um dos penteados que mais gosta de usar e que, segundo sua mãe, é apropriado para as crianças. Nesse sentido, suas elaborações gráficas carregam a maneira como ela se reconhece dentro da infância e como atua no mundo.

O próximo desenho é de Felipe, de 5 anos. Ele desenhou uma menina que é zumbi, tem olhos muito assustadores e aparece para as crianças que não obedecem às mães. As crianças têm uma imaginação repleta de histórias associadas aos filmes que assistem e aos desenhos animados. Assim, elas trazem narrativas com fantasmas, vampiros e zumbis em suas brincadeiras e até nos desenhos.

Imagem 30 – Menina zumbi que não obedece a mãe (Felipe, 5 anos, 2024)



Fonte: Acervo pessoal.

A imagem da menina-zumbi foi criada para contar a história de uma criança que não obedecia a mãe. Na narrativa, a menina virou um terrível zumbi, nunca mais pôde ir a lugar nenhum e não teve mais amigos. O desenho é um processo de criação que reúne o acervo de saberes das crianças. Elas criam verdadeiros enredos, misturando imaginação e explorando ensinamentos do seu universo, como a importância de obedecer a família.

O próximo desenho é de Tomé, também com 5 anos de idade. A imagem representa o parquinho do EDI, onde aparece uma borboleta marrom, sua cor de pele. O seu processo de criação artística dialoga com as brincadeiras, com a natureza e seu pertencimento racial.

Imagem 31– Borboleta marrom no parquinho (Tomé, 5 anos, 2024)



Fonte: Acervo pessoal.

A relação entre os brinquedos do parquinho, a borboleta intitulada por ele de “marrom”, que é a cor atribuída ao seu tom de pele, apresenta um cenário com repertórios sensíveis. Por meio de suas lentes, podemos perceber a importância do espaço, dos brinquedos do EDI e dos pequenos animais da natureza que circulam ao redor. Tomé gosta muito de borboletas, ao ponto de ter desenhado uma borboleta parecida com ele. No ato de transformar a folha de papel, é concretizado o renascimento de todas as belezas vistas e sua relação com a ocupação do lugar.

O desenho de Rosa, de 5 anos de idade, carioca periférica, mostra a si mesma com a roupa do município do Rio de Janeiro em frente ao mural do dia das mães, cheio de corações. “Nesse dia estava com tudo muito enfeitado”, disse Rosa. Assim, ela realiza releituras de momentos vividos por meio dos desenhos, os momentos são mantidos vivos por meio das linhas e seus traços coloridos.

Imagem 32 – O mural de amor do EDI (Rosa, 5 anos, 2024)

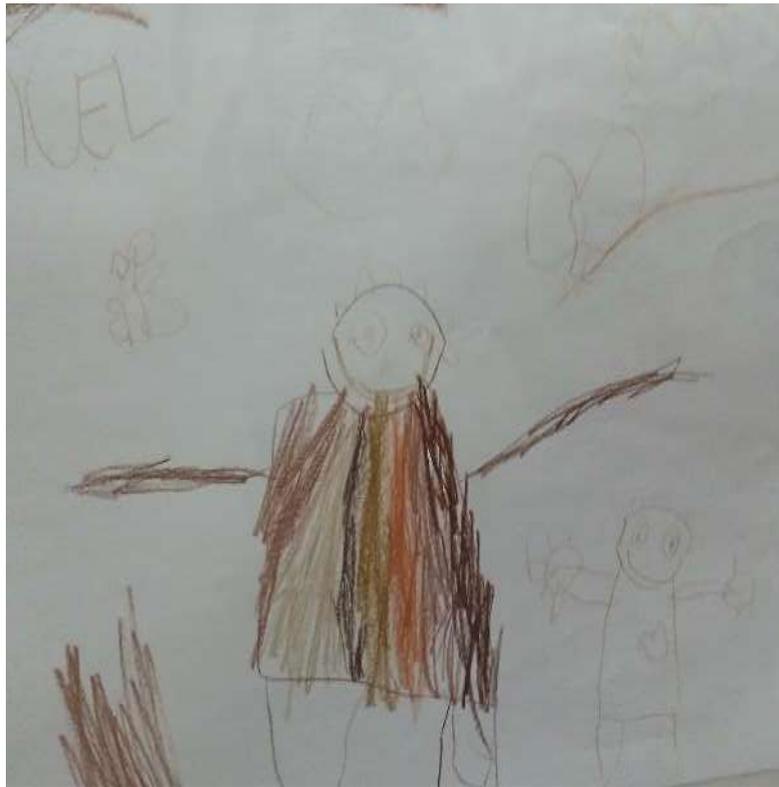


Fonte: Acervo pessoal.

O desenho de Rosa ilustra o mural de homenagem às famílias que cuidam das crianças. O seu desenho a representou como uma homenagem à sua mãe. Assim, a sua apropriação do mundo traz o olhar que recria a relação com a mãe. A liberdade gráfica é guardiã das memórias das crianças e de seus modos experimentais de compor a vida.

O desenho seguinte é de Alicia, de 5 anos de idade. Ela busca revisitar o dia em que saiu com sua mãe para passear. Sua mãe colocou um vestido bem bonito com bolsinho, “de um jeito bem estiloso”, e raspou o cabelo. “Minha mãe não põe mais implante. Agora o cabelo dela vai crescer, que ela disse”. Desse modo, os desenhos são formas de as crianças expressarem seus saberes sobre temáticas específicas.

Imagem 33 – No passeio com minha mãe (Alicia, 5 anos, 2024)



Fonte: Acervo pessoal.

O desenho de Alicia mostra a sua mãe sem os cabelos alongados pelos implantes e com o vestido em tons de marrom. A sua mãe construiu uma nova aparência por meio da raspagem dos cabelos. Os cabelos eram antes manipulados por meio de químicas e escondidos pelos chamados *mega hair*, que são mechas de cabelo natural ou sintético, fixas ou removíveis, que podem ser costuradas com as extensões dos cabelos ou podem ser colocadas com uso de cola de queratina. Sendo assim, a reinvenção dos modos de usar os cabelos por sua mãe é compreendido como um estilo novo e também produção estética que passa pela transformação dos cabelos.

O próximo desenho é de André, de 5 anos, que desenhou o apartamento onde mora com sua mãe e pai. No lugar, tem brinquedos e sua irmãzinha, que já está grande e agora brinca com ele. Próximo a sua casa, ele gostaria que tivesse parque de diversões e muitos brinquedos sempre, ao invés de barulhos de tiros.

Imagem 34 – Brincadeiras divertidas com muitas coisas em volta (André, 5 anos, 2024)



Fonte: Acervo pessoal.

O cenário exposto no papel agrega os brinquedos, a sua casa e familiares, mas são os brinquedos que assumem um importante papel. Eles ressignificam a comunidade, pois deveriam existir em abundância no lugar dos tiros. Nesse contexto, elas provocam novas reflexões e mostram o que enxergam. Os seus deslocamentos se misturam com as linhas dos desenhos que criam os percursos e as minúcias do cotidiano, que também carregam as suas vozes. A voz de quem deseja brincar e ouvir risadas em vez de tiros.

O desenho a seguir é de Amanda, de 5 anos de idade. Ela ouviu na escola histórias sobre animais e desenhou toda a sua família, mas só com mulheres na praia, em um dia bonito de sol, com tartarugas. Em sua casa, só moram mulheres, por essa razão o desenho reflete não só o cotidiano vivido, mas também o imaginado.

Imagem 35 – Família e bichinhos (Amanda, 6 anos, 2024)



Fonte: Acervo pessoal.

Amanda, em suas brincadeiras, desenhos e conversas, sempre conta histórias vividas ao lado das mulheres de sua família. As imagens que brotam de sua imaginação reafirmam a formação de sua família chefiada por mulheres. À medida que desenhava o passeio em um dia de sol na praia, surgiu uma tartaruga trazida de uma história sobre animais marinhos. Pensar o desenho é olhar os seus contextos e as relações sociais que formam os enredos para os seus modos de existência.

O próximo desenho é de Fernanda, de 5 anos de idade. Ela desenhava a si mesma com seu amigo na porta da casa de sua tia. A casa parecia mágica, as janelas pareciam olhos e a porta representava uma grande boca. O seu amigo usava boné e ela, diadema, um tipo de tiara que prendia seus cabelos, ostentando orelhas de coelhos.

Imagem 36 – Brincadeiras com seu amigo (Fernanda, 5 anos, 2024)



Fonte: Acervo pessoal.

Na cena descrita, ela estava se preparando para brincar na frente da casa antes que sua mãe a chamasse para entrar logo, como sempre acontecia. Nesse local, era mais legal para brincar, pois não havia tiros. A casa descrita não estava situada na comunidade e remonta à descoberta de um lugar sem barulhos de tiros. A casa de sua tia era lugar de circulação de outras crianças e de despreocupação. Nesse sentido, a única coisa que acontecia era o chamado de sua mãe para entrar no momento em que as brincadeiras estavam acontecendo.

O desenho seguinte é de Marília, menina de 5 anos de idade. A sua forma de pensar o desenho trouxe seus cabelos com corações pendurados, um sol bem grande, um urso que carrega balão de voar, algumas flores e as coisas da festa. Os seus traços caminham para a construção de vários elementos presentes na festa, como mesas, cadeiras, bandeiras e o sol, que ela situa como “bem grande”. Os seus cabelos estão representados com corações nas pontas, do modo como sua mãe e irmã costumam pentear, e os corações simulam os adornos que estão sempre presentes nas tranças, coques e estilos de usar os cabelos.

Imagem 37 – Cabelos na festa (Marília, 5 anos, 2024)



Fonte: Acervo pessoal.

No mundo dos desenhos, os seus cabelos e todos os elementos da festa aparecem com os brinquedos que se movimentam e criam diálogos. As crianças, em seus chamados para nos mostrar seus mapas, abrem possibilidades para entendermos como elas ocupam os espaços e são também atravessadas por eles.

O último desenho é de Lucia, de 5 anos. Ela fez um autorretrato usando tranças feitas por sua avó, que sempre repete a importância de os cabelos estarem “bem arrumados”. Os saberes que as crianças carregam são oriundos das partilhas feitas com outras crianças, com suas famílias e se desencadeiam nas formas como elas vivem e lidam com o outro e com o que recebem.

Imagem 38 – Meu retrato com trança (Lucia, 5 anos, 2024)



Fonte: Acervo pessoal.

De acordo com Souza e Pires (2021), a pesquisa com crianças que envolve a produção de desenhos deve ser acompanhada a partir do que foi dito pelas crianças e o significado atribuído por elas mesmas. Os desenhos são porta de entrada para se compreender o mundo vivido pelas crianças e como elas agem sobre ele. Para Goldberg, “a partir desse desenho, pode-se perceber que a criança aprende, observa e constroi conhecimentos que muitos adultos talvez não tenham” (2005, p. 103).

Desse modo, Toren (2010), em sua pesquisa com crianças fijianas, procurou caminhos nas relações sociais para capturar como era o universo dos adultos por meio da leitura de redações e desenhos. Segundo Vygotsky:

A criança desenha e ao mesmo tempo narra a respeito do que desenha. Ela dramatiza e compõe um texto verbal no seu papel. Esse sincretismo aponta a raiz comum da qual se ramificam todos os outros tipos de arte infantil. A brincadeira da criança é essa raiz comum; serve de estágio preparatório para a criação artística da criança e, até mesmo, quando dessa brincadeira sincrética comum destacam-se, separadamente, tipos mais ou menos independentes de criação infantil, tais como o desenho, a dramatização de sua composição, cada tipo não é rigidamente separado do outro e voluntariamente absorve elementos dos demais (2018, p. 92).

As crianças narram os desenhos que cultivam, apontam seus detalhes, dramatizam a respeito de suas criações, que são fruto de sua imaginação e compreensão de mundo. Os movimentos de desenhista expressam a vida cotidiana,

suas relações e compreensões dos seus modos de vida, caminhos e formas de comportamento. Os desenhos demonstram que as crianças estão presentes enquanto observadoras e criadoras:

O desenho realizado pela criança não se restringe, de maneira alguma, ao ato de copiar, como para alguns caberia pensar. Seja qual for o motivo que evoca na mente da criança a vontade de representar um objeto, o desenho não é mera representação servil do mesmo. A percepção se encarrega de reinterpretar, reconstruir e representar o resultado de uma complexa leitura e elaboração (Derdyk, 2020, p. 72).

Desse modo, o nosso olhar para o desenho das crianças não deve ser uma atitude simplista, mas sim observadora, assim como o olhar das crianças, a linha, o papel, as cores, os seus contornos são expressões de suas vivências e significações do mundo. Nesse cenário, fazemos a interface com a antropologia, que fundamenta o caminho para se entender as crianças dentro de seus próprios termos, partindo da ideia da descoberta da infância, construção desta concepção de infância e de criança, os lugares que elas ocupam e como se relacionam uns com os outros, produzindo significados. Antropologia com as crianças nos convoca para o florescimento do pensamento sobre a infância,

uma vez que reconhecemos a criança como agente, esta deixa de ser dependente da trama de relações que supostamente a constituiria e passa a ser vista a partir das suas ações, em especial aquelas travadas nos interstícios das convenções e negociações estabelecidas pelos diferentes atores e instituições (Rifiotis; Ribeiro; Cohn; Schuc, 2021, p.15).

Nesse cenário, temos noções plurais de infâncias e do que é ser criança, para além das instituições e das negociações com os adultos. Os desenhos são uma técnica importante que nos convida a aprender a olhar com lentes outras, como as crianças nos ensinam e nos mostram possibilidades que rompem com regras e hierarquias. Nesses passos, as crianças formam seus mundos de coisas: “é que as crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira invisível” (Benjamin, 2009, p. 57). Elas constroem em relação com coisas, com seus desenhos dotados de imaginação e simbolismo, operando na experimentação e originalidade do seu estar no mundo.

No quarto capítulo, continuo a discussão sobre as questões estéticas, agora trazendo o cenário musical, o *funk* e as coreografias do TikTok como forma de romper com as músicas combinadas no cotidiano da instituição, modificando os

repertórios do EDI; também discuto o gosto, o consumo, os adornos comuns entre as crianças, que pensam o mundo a partir de si, negociando suas relações e diferenças que surgem por meio dos objetos, das brincadeiras e da música.

## 4. AS DIFERENÇAS ESTÉTICAS NAS MATERIALIDADES E NAS CORPORALIDADES

### 4.1 A música e as crianças: é o funk, as boiadeiras e as coreografias do TikTok nas brincadeiras

Os diferentes estilos periféricos encontram-se reunidos na corporeidade das crianças da educação infantil e podem ser encontradas nos seus gostos pelos diversos gêneros musicais e pelas coisas que circulam em seus corpos. Nesse contexto, por meio das brincadeiras, as crianças articulam maneiras de apresentarem seus modos de ser e lidar com as diferenças, relacionando-se entre si e se articulando por meio das materialidades. Sendo assim, as coisas estão conectadas às relações estabelecidas entre as crianças, fazendo parte do seu cotidiano. Desse modo, as coisas, em sua não passividade, operam nas ações das crianças, em seus corpos, formando seus gostos e desenhando a estética periférica musical, visual, aquela que está nos cabelos, nos acessórios e nos elementos trazidos por elas. O uso do termo *estética* aqui, não tem o objetivo de teorizar conceitos que envolvem o gosto acerca do belo ou do feio, ou do bom e do mau gosto. Como nos traz Overing (1991, p. 27):

A beleza para os Piaroa era uma realização vinculada à razão e ao controle das emoções. Por meio de ta'kwakomenae se adquiria domínio sobre o comportamento, tanto social quanto produtivo, um processo que embelezava o comportamento e o eu. Para os Piaroa, a produtividade e a ação moral pertenciam, pois, à mesma estética: em sua estética da moralidade, uma estética do corpo falava de uma estética do trabalho e da socialidade

Nesse bojo, a estética está associada ao poder da criação, ou seja, a habilidades de produção que se revelam importantes para a vida em comunidade. Nesse sentido, a elaboração dos gostos estéticos está ligada aos modos de vida e às formas de sociabilidade. Nessa discussão, pensamos sobre como a materialidade apresenta e representa as crianças em suas lógicas corporais, nos seus fazeres e experimentações que produzem significados que são partilhados entre si. Desse modo, são as coisas e suas relações que tornam visíveis suas práticas e partilhas estéticas.

É a partir dessa estética primeira que se pode colocar a questão das “práticas estéticas”, no sentido em que entendemos, isto é, como forma de visibilidade das práticas de arte, do lugar que

ocupam, do que “fazem” no que diz respeito ao comum. As práticas artísticas são “maneiras de fazer” que intervêm na distribuição geral das maneiras de ser e formas de visibilidade (Rancière, 2005, p.17).

As práticas estéticas dizem respeito ao comum, ao que se permite visibilizar, circular, ser visto e partilhado em identificação. Nesse contexto, pensamos como as coisas formam redes de relações e introduzem pontos de articulações com as pessoas. Alfred Gell (2018) está interessado na agência dos objetos nos contextos da vida social, afirmando que a identificação entre as pessoas e as coisas (objetos de arte) se dão de acordo com a associação entre eles em suas formas de se relacionarem. Assim, de acordo com Gell (2018):

A teoria antropológica da arte não pode ter como denominação teórica principal uma categoria ou um conjunto de objetos que são “exclusivamente” objetos de arte, porque a tendência dessa teoria, como venho sugerindo, é explorar um domínio em que os “objetos” se misturam às “pessoas”, dada a existência de relações sociais entre pessoas e coisas- e entre pessoas e pessoas via coisas (p. 40).

O encontro entre as pessoas e as coisas implica a capacidade de nos transformarmos a partir dele. Desse modo, são as agências aglutinadas no objeto de arte que capturam o espectador, o “paciente”, produzindo uma rede de intencionalidades complexas que articula pessoas e coisas. O autor centra a sua preocupação nos objetos materiais enquanto nossa preocupação centra-se também na experiência estética que as coisas podem trazer para os sujeitos.

As coisas se integram à vida e são constitutivas das brincadeiras entre as crianças. Assim, em seus encontros com as coisas, surgem as invenções, as regras que, dentro do contexto da imaginação, integram-se à vida, promovendo interações.

A conclusão surpreendente é que os objetos são importantes não porque sejam evidentes e fisicamente restrinjam ou habilitem, mas o justo o contrário. Muitas vezes, é precisamente porque nós não os vemos. Quanto menos tivermos consciência deles, mais conseguem determinar nossas expectativas, estabelecendo o cenário e assegurando o comportamento apropriado sem submeter a questionamentos. Eles determinam o que ocorre à medida que estamos inconscientes da capacidade que têm de fazê-lo (Miller, 2010, p. 77-78).

A criança, em suas brincadeiras, também transforma os usos característicos dos objetos, por exemplo: um pires vira uma cama de boneca, uma caixa de sapato se torna uma casa, um chinelo se transforma em telefone.

O que caracteriza a brincadeira é que ela pode fabricar seus objetos ou usar outros de modo diferente de como é usado habitualmente, pode empregar todos os meios à disposição dela, sem precisar de “ferramentas” concebidas para isso. Atividade aberta, a brincadeira não é uma atividade que se possa determinar de forma restrita (Brougère, 2004, p. 66).

Desse modo, a criação com as coisas acontece junto às brincadeiras e o diálogo com os estilos musicais. Assim, as crianças reconstituem seus mundos sociais e imaginários.

A música promove conexão entre as crianças, no espaço da sala elas cantam as músicas trazidas pelas professoras, que são entoadas antes da contação de história, do almoço e do retorno para casa. Há também cantigas de roda e músicas que as crianças escutam em outros ambientes, e que passam a circular na escola.

Nesse contexto, as crianças cariocas periféricas e as migrantes trazem para as brincadeiras o *funk*, imitações de coreografias do TikTok, as músicas de pagode e de axé, os hinos evangélicos, entre outros, que são amplamente tocados nas rádios.

#### Tropa do Menino Rei

O Pz ? O Pz?  
 Oh oh  
 Mano Poze ..  
 Cada, cada, cada cada cada  
 Cada lugar tem um menino  
 Cada lugar tem um Rei  
 Menino cresceu virou menino Rei  
 Menino cresceu virou menino Rei  
 Cada lugar tem um menino,  
 Cada lugar tem um rei.

Disponível em: < <https://lyrics.lyricfind.com/lyrics/corvina-dj-tropa-do-menino-rei>>. Acesso em 28 mar. 2025.

As crianças Felipe e Carlos estavam cantando o refrão “menino cresceu, virou rei”, mexendo os ombrinhos e os pés rapidamente em um ritmo contagiante que despertou a atenção de outras crianças. Nessa conjuntura formada por canto e dança, a primeira criança a se reunir com Felipe e Carlos foi Leila, uma menina angolana com suas tranças que balançavam na mesma sintonia dos ombros. Depois, vieram outras crianças que escaparam de seus afazeres para cantar e se encantar. O ritmo do *funk* desenvolve entre as crianças um exercício de movimento que as colocam em relação.

A música conecta as crianças e contribui para manifestações expressivas dos seus gostos, das estéticas periféricas, dos seus repertórios e elaborações sobre o mundo. No início da tarde, a turma estava reunida em suas brincadeiras, algumas crianças utilizavam jogos de montar, outras brincavam com livros, outras, ainda, com brinquedos que ficavam em dois baldes bem grandes. Leila chegou perto de suas amigas e disse: “vamos brincar de gravar para o TikTok? A gente pode ensinar a fazer o passinho”. Marília, de modo muito empolgado, respondeu: “tá legal!”. Pauline seguiu pela sala em busca de um espelho para simular o uso do celular e começar as gravações, ela diz: “eu vou gravar, mas também quero ensinar o passinho, também quero ser professora”.

Assim se desenrola o movimento pelo qual as crianças trazem elementos dos seus entornos que surgem nos seus passos, vozes, ações e brincadeiras. O existir das crianças está na vivacidade que elas trazem para o EDI e elaboram a todo momento. Meninos e meninas se centram nas brincadeiras e criam palcos, girando em roda e transformando o dia em noite para se tornarem dançarinos do *Funk do Pão de queijo*, música do grupo Bolofofos, cuja letra reproduzo a seguir:

#### Funk do Pão de Queijo

Pão, pão, pão, pão, pão de queijo!  
 Pão, pão, pão, pão, pão, de queijo!  
 Pão, pão, pão, pão, pão, de queijo!  
 Isso é tudo que eu desejo

Pão, pão, pão, pão, pão de queijo!  
 Pão, pão, pão, pão, pão, de queijo!  
 Pão, pão, pão, pão, pão, de queijo!  
 Mais gostoso que um beijo!

Por fora ele é crocante, por dentro contagiante  
 Sai do forno bem quentinho, mexe até com o vizinho

Você não vai resistir  
 Quando a fornada sair  
 Vem que a mesa já tá pronta!  
 (O trem é bom demais da conta)

Pão, pão, pão, pão, pão de queijo!  
 Pão, pão, pão, pão, pão, de queijo!  
 Pão, pão, pão, pão, pão, de queijo!  
 Isso é tudo que eu desejo!

Pão, pão, pão, pão, pão de queijo!  
 Pão, pão, pão, pão, pão, de queijo!  
 Pão, pão, pão, pão, pão, de queijo!

Mais gostoso que um beijo!

Por fora ele é crocante, por dentro contagiante  
Sai do forno bem quentinho, mexe até com o vizinho!

Você não vai resistir  
Quando a fornada sair  
Vem que a mesa já tá pronta!  
(O trem é bom demais da conta)

Pão, pão, pão, pão, pão de queijo!  
Pão, pão, pão, pão, pão, de queijo!  
Pão, pão, pão, pão, pão, de queijo!  
Isso é tudo que eu desejo

Disponível em:  
<<https://www.youtube.com/watch?v=1BZ5s6BcvKg>>. Acesso  
em 18 jan. 2025.

As crianças cantam o *Funk do Pão de Queijo*<sup>4</sup> criando uma roda, uma espécie de ciranda, de forma muito entusiasmada. Elas batem palmas e cantam, transformando a sala em um grande palco e alternando as vozes com batidas dos pés e das mãos. A música, acompanhada da dança, faz surgir a experiência das relações que nascem das partilhas estéticas produzidas pelas crianças. Ao som dos risos, elas se movimentam para combinarem as propostas do “vamos fazer de novo?”, e então seguem produzindo subversões às músicas ditas específicas da educação infantil, trazendo as letras e ritmos pensados a partir dos escapes e dos seus encontros com as coisas. As crianças também criam coreografias com o ritmo do *funk*. Elas dançam em frente ao espelho em muitos momentos. Outra música, que está no passinho de meninos e meninas é dos artistas de *funk* “Os Hawaianos”<sup>5</sup>, que lançaram um *hit* musical bem-sucedido entre as crianças, estas se apropriam da sugestão do refrão, “desenrola, bate e joga de ‘ladin’”, para encenarem entre elas seus modos de dançar.

Desenrola, Bate, Joga de Ladin

<sup>4</sup> A turma do Bolofofos é um projeto musical de animação brasileiro formado por Bunny, a coelhinha; Rich, o leãozinho; Sophie, a gatinha; Pow, o polvinho; e Pipi, o bebê coruja. Eles são responsáveis pelo *hit* “Funk do Pão de Queijo”, que viralizou nas redes sociais. Disponível em: <https://patiobatel.com.br/bolofofos/>. Acesso em 01 mai. 2025.

<sup>5</sup> Os Hawaianos são um grupo de funk carioca lançado em 2003 que, após um período longe da mídia, retornou em 2022. Disponível em: [globo.com/pop-arte/musica/noticia/2022/05/09/a-2a-onda-dos-hawaianos-grupo-de-funk-ressurge-pelo-tiktok-com-desenrola-bate-joga-de-ladin.ghtml](https://globo.com/pop-arte/musica/noticia/2022/05/09/a-2a-onda-dos-hawaianos-grupo-de-funk-ressurge-pelo-tiktok-com-desenrola-bate-joga-de-ladin.ghtml). Aceso em 01 mai. 2025.

Desenrola, bate e joga de ladin  
 Desenrola, bate e joga de ladin  
 Hawaianos tá lançando essa braba pros menorzin

Desenrola, bate e joga de ladin  
 Desenrola, bate e joga de ladin  
 Desenrola, bate e joga de ladin  
 (De ladin, de ladin, de ladin)  
 (Os Hawaianos, partic. Mc Reizin)

Disponível em:  
 <<https://www.youtube.com/watch?v=273pasBKH18>>. Acesso  
 em 27 fev. 2025.

Imagem 39 – A dança do Pão de Queijo com palmas



Fonte: Acervo pessoal.

Na roda, estão Leila, Felicidade, Pauline e Gabriela, que interagem de forma inventiva. As crianças conversam sobre muitos assuntos, cantam suas músicas favoritas do TikTok, imitando passos de dança nas brincadeiras. O TikTok é uma mídia social que pode ser usada para o ensino e a aprendizagem:

O TikTok é uma rede social de vídeos disponível tanto para sistema operacional Android como para iOS e permite ao usuário – tiktokker – a produção de vídeos curtos de 15 a 60 segundos e

sua publicação em um Feed. No último ano, essa plataforma foi apontada como o app mais baixado na App Store, superando o Facebook e o Instagram e encontra-se entre as mídias sociais mais acessadas no mundo. Segundo o TikTok, o principal objetivo do mesmo é trazer alegria e incentivar a criatividade para seus usuários (Smaniotto Barin, 2020, p. 631).

Na sala, no pátio ou nos momentos de brincadeira no parquinho, aconteciam entre as crianças os movimentos que indicavam a construção compartilhada dos passinhos do *funk* entre as crianças cariocas e as crianças nascidas no Brasil. Nesse dia, brincavam Fernanda, Joyce e Leila de passinhos associados a coreografias que não são materializadas nos espaços das mídias, como o TikTok. As meninas estavam liderando os movimentos, quando se aproximaram outras crianças que desejavam brincar também. Essas crianças eram Tomé, Gisele e André, que estavam no pátio brincando no escorrega, mas foram atraídos pela dança dos colegas. Fernanda, liderando o grupo, disse assim: “acho que tu não vai saber cantar, Tomé”. Ele perguntou o motivo da afirmação de Fernanda. Joyce, então, envolve-se no diálogo e responde: “porque você chegou agora na escola, né?”. Gisele traz suas inquietações aos demais: “a tia diz que todo mundo tem que ser amigo e brincar junto”. A fala de Gisele é retomada por André, que diz: “na minha casa, minha mãe ouve angolano e meu vizinho *funk*, aí eu aprendo a cantar”. Nesse contexto, as crianças produziram meios de se relacionarem, criando dois grupos de dança *funk* e competindo entre si a partir da ideia de Gisele e André, que colocaram modos de aprender e de brincar.

A intersubjetividade é uma condição fundamental do ser humano, nos reconhecemos um ao outro como humanos e, ao fazê-lo, tomamos como certo que podemos ao menos tentar nos comunicar uns com os outros e que a compreensão mútua é suficientemente provável (Toren, 2020, p. 182).

Nesses passos, ao percorrer os espaços em que as crianças estão criando, estamos produzindo com elas saberes, construindo teorias outras. Desse modo, estamos escutando suas infâncias, mergulhando em suas brincadeiras e repertórios. A sala possui um grande espelho onde as meninas costumam parar e se mirar. Além de imitarem coreografias do TikTok, passos bem definidos e letras de cantores conhecidos - como Aline Barros, Mc Daniel e Ludmila -, os louvores evangélicos

e as canções de Ana Castela<sup>6</sup> (*A boiadeira*, por exemplo) estão nos pés e na voz das crianças. A jovem cantora conquistou o público infantil, principalmente as meninas, que gostam de seus *looks* coloridos de boiadeira patricinha.

A música que as meninas cantavam em suas imitações refletem um lugar de mulher do campo vaidosa. Um desses movimentos aconteceu com os brinquedos, mas sem os usos planejados pelos fabricantes, já que as crianças sempre dão finalidades outras para eles. Assim, as crianças utilizaram pequenas bonecas como plateia e giz de cera como microfone, e criaram uma pequena apresentação de Ana Castela. As meninas Leila, Pauline, Marília e Rosa disputavam para interpretar a cantora, quando Pauline diz: “o público sabe que a Ana Castela de verdade sou eu e vocês são de mentirinha”. Rosa ficou bastante chateada com a fala de sua colega e chamou atenção: “nem você é a Ana Castela, é tudo de mentirinha”. Pauline tornou a dizer: “eu posso ser porque sou da cor dela”. Leila, por sua vez, disse: “se é assim, não brinco mais com você”. Pauline, percebendo que havia deixado suas amigas tristes, inclusive Marília, que nada disse, retirou-se da brincadeira e voltou atrás, reconfigurando sua fala: “tá bom, tá bom, todo mundo vai ser”.

É importante lembrar que a identidade construída pelo negro se dá não só por oposição ao branco, mas, também, pela negociação, pelo conflito e pelo diálogo com este. As diferenças implicam processos de aproximação e distanciamento. Nesse jogo complexo, vamos aprendendo, aos poucos, que as diferenças são imprescindíveis na construção da nossa identidade (Gomes, 2003, p. 172).

Desse modo, a brincadeira constrói relações e materializa percepções que as crianças têm de si e do outro. Os pontos de vista das crianças que desejavam ser Ana Castela são interrogados pelas falas de Pauline, uma criança branca que não enxerga em suas colegas, por serem negras, o direito de serem as artistas nas brincadeiras, enquanto Leila, que é migrante, defende que na brincadeira todos podem representar a artista. Sendo assim, as diferenças aparecem nas brincadeiras e são resolvidas através dela.

Boiadeira

[...] O cabelo Chanel deu lugar pro chapéu

---

<sup>6</sup> Ana Flávia Castela, a **Ana Castela**, é cantora e compositora. Nascida em Amambai, no Mato Grosso do Sul, foi lançada como cantora em 2021, com o single *Boiadeira*. Disponível em: <https://revistaquem.globo.com/famoso/ana-castela/>. Acesso em 01 mai. 2025.

'Tá cheia de terra a unha de gel  
O Dolce & Gabanna agora foi trocado  
Por um perfume com cheiro de mato  
Ela que era cheia de não me toque  
Agora tá tocando o gado [...]

Disponível em:  
<<https://www.youtube.com/watch?v=DyQ3McP4Two>>. Acesso  
em 27 fev. 2025.

A professora sempre interrompe as brincadeiras com dança, mas as crianças, especialmente as meninas, buscam cantar e performar os passos dos artistas que mais gostam, encenando nas brincadeiras serem elas mesmas as artistas. Marília, Felicidade, Leila e Joana são as que mais recorrem ao *funk*, canções de boiadeiras e às danças que criam para demarcarem seus gostos.

Cheguei na sala e encontrei uma novidade entre as meninas, pois Marília havia ganhado um telefone para assistir seus desenhos favoritos e acessar seus jogos. A roda de conversa entre as meninas estava acontecendo de forma bastante entusiasmada, Marília contava: “gente, agora eu tenho zap”. As suas amigas Joana, Rosa e Fernanda ficaram sorridentes com a novidade, enquanto Rosa dizia: “vou adicionar você nos meus contatos”. Algumas meninas continuaram seus relatos sobre as redes sociais, enquanto Joana e Rosa se levantavam para beber água. Ao retornarem, as meninas tiveram a ideia de brincar de apresentação. Rosa logo se empolgou e disse: “deixa comigo porque eu sou diferenciada, sei mais que vocês”. Fernanda respondeu: “você é igual a gente, só porque fica dançando toda hora acha que é melhor”. As meninas Amanda e Joana foram para o espaço dos brinquedos e, por meio dos objetos, empreenderam disputas de dança, reconfigurando o cenário e produzindo outras regras. Nessa dinâmica, as meninas e os brinquedos protagonizaram atos de criação. Enquanto Amanda tomava a sereia como dançarina, sua amiga Joana preparava o palco feito de *popets* (um brinquedo antiestresse sensorial) colorido. Joana disse: “vamos arrasar, olha só meu figurino”. Na mesma cena, Amanda relata: “amiga, já podemos começar o baile, estou filmando tudo”.

Imagem 40 – O baile de brinquedos



Fonte: Acervo pessoal.

Imagem 41 – Meninas dançando



Fonte: Acervo pessoal.

A transgressão de levantar-se e dançar implica na busca das crianças pelos movimentos corpóreos que rompem com os pedidos de brincadeiras em que elas devem se sentar, manter controle das ações de correr, pular etc. Sendo assim, é

importante frisar que “as oportunidades de manifestar diversas expressões de linguagem facilitam a compreensão do mundo e de si mesmo, o acesso ao conhecimento, a possibilidade de se comunicar corporalmente e de criar” (Nista-Piccolo; Moreira, 2012, p.46). Os autores destacam a importância dos movimentos corporais das crianças e de como elas se conhecem a partir deles.

Imagem 42 – As coisas, música e dança



Fonte: Acervo pessoal.

A brincadeira que toma como microfone o secador de brinquedo é um caso em que duas crianças estão representando Ana Castela (canção *A boiadeira*). Ambas combinaram de dividir o microfone, mas, antes de acontecer a divisão, Felicidade, que está sem o “microfone cor de rosa”, desejava brincar sozinha. Até que a professora fez a intervenção e disse que era preciso emprestar para todos, senão ela iria guardar. Logo depois desse momento, elas se organizaram para “serem famosas”, como disse Leila, que estava sentada à espera de sua vez. Mas Felicidade não quis esperar sentada e se levantou para ser a segunda voz. Mesmo sem microfone, disse: “vou fazer também porque só eu que sei cantar a música dela toda, você nem sabe ser boiadeira”.

Após a fala, Felicidade decidiu trabalhar na produção das boiadeiras, então buscou um esmalte de brinquedo. Disse que agora estava fazendo outra coisa mais importante e iria brincar com outra pessoa, sua amiga Gabriela. Ambas buscaram formar outro grupo para compor regras que divergissem das regras das outras crianças. Desse modo, as crianças usam as coisas como forma de refazimento de suas brincadeiras, seja nos momentos de conflitos com outras crianças ou quando elas se interessam por outras formas de brincar.

A brincadeira dançante e musical forma muitos grupos. Outro grupo de meninas pegou alguns utensílios de cozinha e montou um pequeno palco, todos os objetos eram de brinquedo e cor de rosa. Elas os colocaram sobre a mesa e imitaram microfones com alguns bules de brinquedo. Neste momento, Luiza, uma menina de 5 anos de pele clara, cabelos ondulados e bem claros, começou a imitar um processo de apresentação, enquanto sua colega Joyce fazia a segunda voz, no estilo Mayara e Maráisa, dupla sertaneja popular entre as crianças. Depois veio Rosa, performando a cantora Ana Castela e dizendo estarem elas se apresentando para o grande público das boiadeiras. Na mesma apresentação, tivemos Maria no papel da cantora gospel Aline Barros.

Imagem 43 – Produção antes da apresentação



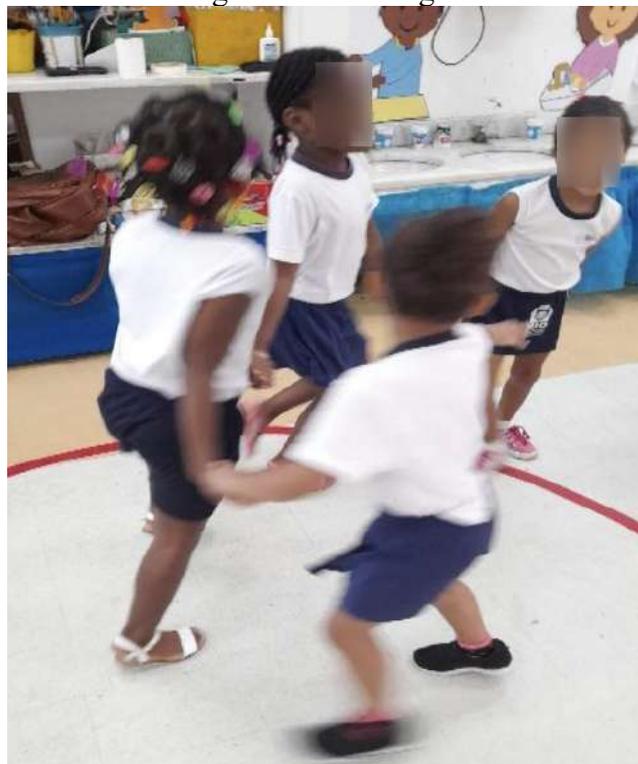
Fonte: Acervo pessoal.

Nesse momento, outras crianças se aproximaram do espaço de produção de beleza para a apresentação de dança. Assim, os momentos de brincadeiras com mais

crianças foram abertos novamente. Alicia chega e traz para a plateia ursos, bonecas e o boneco que antes estava sob a mesa. O público aumenta e é formado também por espelhos, escova e lápis de cor. Enquanto o restante da turma brincava nos demais espaços da sala ou até mesmo com os brinquedos trazidos de casa, outra parte se sentava para desenhar ou brincava em suas produções de dança e música, com coreografias criadas no momento. Operava também entre elas uma relação de cumplicidade no olhar, elas se entendiam e davam gargalhadas ao cantar.

A professora mirava constantemente todos da sala, enquanto preparava a atividade que seria dada em 20 minutos. Gabriela diz assim: “vamos viralizar e virar *trend*”, enquanto Leila parava a dança para buscar a câmera em forma de pires e mostrar a filmagem, dizendo: “olha, amigas, como estamos lindas! Vou enviar para o meu *zap* e para o de vocês”. Desse modo, as crianças, que ainda não liam, falavam das mídias digitais que utilizavam em suas casas. Os brinquedos eram transformados em aplicativo de celular onde se criam grupos, o chamado “zap” (WhatsApp), que permite enviar as imagens e vídeos em grande velocidade de uma pessoa para outra quando conectado à internet, fazendo parte da brincadeira.

Imagem 44 – Coreografia



Fonte: Acervo pessoal.

As crianças se relacionam por meio das suas brincadeiras, que as une como fios invisíveis e estão fundadas no modo como elas reconceituam o mundo por meio dos seus pontos de vista. As vivências dançantes de acordo com Almeida são capazes de:

Particularmente na dança, o corpo é um dos elementos essenciais, fonte da sua expressividade; quando alinhavada à pequena infância, ela tem o poder de favorecer a compreensão das estruturas, sensações e percepções corporais e a expansão das possibilidades do movimento e de conhecimentos diversos (Almeida, 2022, p.182).

Nesse movimento, elas estão descobrindo novas formas de se mover nos espaços, criando temáticas para suas brincadeiras, deslocando-se em seus tempos, aprendendo uns com os outros e com as coisas que as cercam em suas partilhas e negociações.

Desse modo, os meninos e meninas do EDI revelam que brincadeiras, vivências, pensamentos e modelos de relações lhes formam, pois as crianças aprendem o tempo inteiro e, a partir disso, criam perspectivas sobre as configurações familiares, sentimentos e formas de construir seus percursos para além do mundo dos adultos, mesmo ocupando-os como observadores ativos.

Os meninos da sala buscam alguns bonecos, encenando a voz do Batman, um personagem bastante popular entre as crianças. Ficam nas cenas de super-heróis. O boneco foi retirado de minhas mãos por Bruno, que começou a narrar uma história: “o Batman estava no baile e nesse baile tinha pula-pula e pipoca para as crianças e montão de brinquedo”. As crianças, em suas brincadeiras, expõem os universos nas quais interagem, articulando-os com outras experimentações. No baile, a criança descreveu os elementos atrativos de uma festa infantil, como o pula-pula, pipoca e brinquedos, ou seja, em sua imaginação o baile carrega uma série de dispositivos estéticos formados pelas coisas. Dessa maneira,

a música constitui importante linguagem na comunicação e na expressão humana. Desde antes de nascerem, as crianças já estão imersas em um mundo de sons. Pesquisas comprovam que, ainda dentro do útero, os bebês escutam e reagem aos sons do corpo materno e mesmo aos sons externos (Friedman, 2020, p. 73).

Nesse quadro, as crianças aprendem a olhar o mundo sendo protagonistas de ações, escolhas e inserções, para entenderem os caminhos elaborados com os adultos. Dessa maneira, elas desenvolvem suas impressões, conferindo sentidos e

reelaborando seus modos de se relacionar com o outro. Além disso, misturam-se aos brinquedos, às coisas que as permitem recriar os momentos vividos, cenas e lugares importantes para a compreensão dos significados das relações sociais. Diante disso, elas articulam modos de transgredir os “combinados”.

#### **4.2 O gosto, crianças e consumo: entre laços, cordões, mochilas e personagens**

As crianças se relacionam com as coisas, construindo aparências, identificações e modos únicos de pensar a estética. Nesse contexto, elas gostam de mostrar seus penteados, sapatos, laços, batons, maquiagens, cordões, mochilas e unhas pintadas. Mizrahi (2018, 2022) e Miller (2013) nos permitem pensar no processo que se estabelece por meio dos objetos que circulam e ganham significados no corpo. As crianças conversam sobre cores de maquiagens, marcas de tênis, roupas e mochilas, brinquedos e brincadeiras com personagens. A experiência com o consumo promove a circulação de adornos, que ganham sentido entre elas. Desse modo, elas lançam moda, e formam seus gostos, colocando em diálogo nas brincadeiras suas preocupações com a aparência.

O gosto é distinção e indica formas de pertencimento a determinados grupos. A partir da teoria do *habitus* de Marcel Mauss (2017), que realizou uma investigação sobre as técnicas corporais e o modo como, de uma sociedade para outra, as pessoas se relacionam com seus corpos, Bourdieu analisa a sociedade francesa por meio do gosto, que compreende o acesso à renda e à cultura. Diz o autor:

Se tudo leva a crer na existência de uma relação direta entre a renda e o consumo, é porque o gosto é quase sempre o produto de condições econômicas idênticas àquelas em que ele funciona, de modo que é possível imputar à renda uma eficácia causal que exerce apenas em associação com o *habitus* que ela produziu. De fato, a *eficácia própria do habitus* é bem visível quando as mesmas rendas estão associadas a consumos muitos diferentes, compreensíveis apenas nos pressupostos da intervenção de princípios de seleção diferentes (Bourdieu, 2011, p. 352).

Nesse sentido, a produção do gosto, para Bourdieu, é uma das condições, além do *habitus*, que se adquire desde a infância, o que produz consumos diferenciados entre as classes, o consumo cultural. O gosto, para a classe trabalhadora, seria “funcionalista”, limitado em função da condição econômica.

Desse modo, os membros da classe trabalhadora estariam fadados ao gosto da necessidade, apreendido pela sua condição de classe que não os possibilita um estilo de vida onde tenham além do necessário. As coisas têm valores utilitários e não são pensadas em suas propriedades estéticas.

A necessidade impõe um gosto de necessidade que implica uma forma de adaptação à necessidade e, por conseguinte, de aceitação do necessário, resignação do necessário, de respiração ao inevitável, disposição profunda que não é, de forma alguma, com intenção revolucionária, mesmo que ela lhe confira sempre uma modalidade que não é das revoltas intelectuais ou de artistas (Bourdieu, 2011, p. 350).

O *habitus* em Bourdieu está associado a pessoas que são pertencentes ao mesmo grupo social, possuem os mesmos gostos e atendem ao mesmo princípio de socialização. Nos caminhos etnográficos, identificamos essas características de formação entre as crianças periféricas, entre aquelas que pousam e nascem em território brasileiro.

O gosto periférico transgride o gosto legitimado pelos que já nasceram imersos na arte erudita. Assim, a estética da periferia se confronta com o “gosto da necessidade” e se define suscitando nas pessoas representações através das indumentárias, acessórios e usos dos cabelos. Mizrahi discute que “a moda é produto das necessidades de distinção e inclusão social. Distinção e imitação são duas faces da mesma moeda, resultando numa ‘individualização relativa’ que a moda é capaz de promover” (Mizrahi, 2019, p. 37). Nesse contexto, a moda é produto de distinção para as pessoas que se constroem na sociedade de modo individual, e ela abrange os grupos que se identificam, resultando em novas leituras de si.

Antoine Hennion (2011), sociólogo francês, desenvolveu estudo sociológico em *A pragmática* a partir dos estudos de Bourdieu sobre a formação do gosto. Para o autor, deve-se romper com a ideia de cristalização do gosto, como é abordado em Bourdieu, e acompanhar o gosto como uma performance, construído no próprio ato de consumo e fruição:

As pessoas são ativas e produtivas; elas transformam incessantemente tanto objetos e obras quanto performances e gostos. Insistindo no caráter pragmático e performativo das práticas culturais, a análise pode colocar em evidência a capacidade dessas pessoas de transformar e criar novas

sensibilidades, em vez de somente reproduzir silenciosamente uma ordem existente (Hennion, 2011, p. 256).

As pessoas são capazes de criar e de transformar a si incessantemente por meio dos objetos. Os objetos entram em ação para compor novas construções e experiências que se abrem, provocando relações. Desse modo, a circulação dos gostos implica nas imagens que desconstroem o conceito de um gosto marginalizado, concebido como um mal gosto ligado às classes populares.

Nesse caminho, a construção do gosto está ligada à materialidade dos objetos e à abertura de sentidos junto às coisas, bem como suas articulações e implicações no mundo social. Bruno Latour (2012) apresenta a Teoria do Ator-Rede sobre a agência dos objetos e suas relações entre humanos e não humanos:

A ANT não alega, sem base, que os objetos fazem coisas no lugar dos atores humanos: diz apenas que nenhuma ciência do social pode existir se a questão de o quê e quem participa da ação não for logo de início plenamente explorada, embora isso não signifique descartar elementos que, à falta de termo melhor, chamaríamos de *não humanos* (Latour, 2012, p. 109).

O autor propõe que os estudos sociais não se concentrem apenas nos humanos, mas também nas coisas que possuem agência e, portanto ação, na construção da realidade social onde tudo está interconectado. Assim, os objetos materiais e sua ação junto às pessoas desencadeiam efeitos na composição estética e nos significados que esses símbolos passam a desempenhar na vida social. Para Mizrahi (2018), o consumo é um movimento criativo e transgressor, por meio do qual os sujeitos concedem sentidos imprevistos aos bens pelos usos que deles fazem. Consumo é, para a autora, um *insumo* que possibilita a produção de estilos e a materialização de gostos.

O consumo, portanto, além de gerar a produção e materialização dos gostos, gera vínculos sociais e engendram processos de criação de si. O consumo e sua lógica se dão de maneira diferente, de acordo com os locais e os seus contextos.

O reino do consumo oferece amplo espaço para as pessoas encontrarem significados profundos em seus mundos e existências, para integrar (em vez de fragmentar) um senso de si mesmo e para proferir ou realizar comentários sobre o que veem ou sentem na vida diária (Chin, 2001, p. 178, tradução minha).

A pesquisa de Chin realizada em Newhallville, uma cidade localizada no estado norte-americano de Connecticut, com crianças e jovens e seus consumos, abre caminhos para entendermos sobre as especificidades dos consumidores locais, seus modos de fazer compras, o modo como são vistos nos espaços comerciais, como os *shoppings*, a importância da família no direcionamento do dinheiro e o acesso aos bens de consumo, que são atravessados por raça, gênero e classe social.

Geertz, em *O saber local*, fala do direito como um saber atrelado ao relativismo cultural. Nesse sentido, é o conhecimento local que permite descrições de determinada realidade.

Nesse caso, para que um sistema jurídico seja viável, terá que ser capaz de unir a estrutura “se-então” da existência, em sua visão local, com os eventos que compõem o “como-portanto” da experiência, também segundo a percepção local, dando a impressão de que duas descrições são apenas versões diferentes da mesma coisa, uma mais profunda, a outra mais superficial (Geertz, 2014, p. 176).

Desse modo, é a percepção local e a experiência que podem dizer por que as coisas são como são. Segundo Toren,

Nossas ideias são constituídas em relações materiais mútuas e nós nos comunicamos uns com os outros na e por meio da materialidade do mundo, de seus múltiplos objetos e da consciência de nossa humanidade comum (2020, p. 186).

Sendo assim, nossas relações são constituídas por meio das relações materiais, seja com outras pessoas ou com objetos. Nossa compreensão da materialidade do mundo, natural ou construída pelo homem, é mediada pela nossa convivência com o outro. As estações do ano, noite e dia, os significados dos objetos têm construções simbólicas e origem material. Nesse contexto, estão na perspectiva da transformação, evocando mudanças visuais no mundo ambiental e determinando nossas formas de “viver”, já que esses processos também fazem parte da existência na qual estamos engajados.

Dessa forma, são as coisas do mundo que mediam as brincadeiras e a composição da estética das crianças, proporcionando criações e relações sociais. Assim, elas se estabelecem em suas diferenças e se tornam quem são por meio da fantasia e das conexões entre humanos e não humanos.

A representação da fantasia entre as crianças pode ser abordada como sendo uma metacomunicação, como explicada por Gregory Bateson (2000) sobre a mensagem de “isto é uma brincadeira”.

Devemos encarar, então, duas peculiaridades próprias das brincadeiras: (a) as mensagens ou sinais trocados durante a brincadeira são de algum modo não-verdadeiros, ou não-intencionados; e (b) aquilo que é denotado por esses sinais é não-existente. Essas duas peculiaridades às vezes se combinam de forma estranha para reverter uma conclusão a que chegamos acima. Foi dito que uma dentada “de brincadeira” denota uma mordida, mas não vai denotar aquilo que seria denotado pela mordida (Bateson, 2000, p. 39).

A ideia da metacomunicação distingue o que é “brincadeira” e “não-brincadeira”, o exemplo da mordida, dado por Bateson, indica a operação de novas formas de se comunicar. Assim, por meio da brincadeira, podemos identificar os sinais da metacomunicação que podem aparecer em meio a gestos e palavras. Guilherme Fians (2015), citando Bateson em sua etnografia sobre a brincadeira, descreve a relação entre a verdade e a mentirinha que se constrói entre as crianças no contexto lúdico.

A metacomunicação que estabelece a brincadeira a caracteriza em certos aspectos como ação ritualizada, constituída por elementos ligados à performance, cujas fronteiras promovem uma distinção parcial e instável entre o que é sério – o mundo *as is*, como é - e o que é de mentirinha - os possíveis *as if*, como se fossem baseados em uma ordem subjuntiva cuja vigência é localizada no tempo e no espaço, limitada no momento da brincadeira (Fians, 2015, p. 63).

Fians (2015) observa como a metacomunicação se estabelece entre as crianças durante as performances ligadas à brincadeira. Ele descreve as ordens do real e do estático, da verdade e da mentirinha. Assim, as regras da metacomunicação são aplicadas ao faz de conta e são tomadas como válidas por todos os membros para que assim a brincadeira faça sentido e aconteça.

Desse modo, é por meio do enquadre da brincadeira que as crianças trazem suas coisas e também acionam o que já está à volta para criarem contextos e compartilharem pensamentos em comum, apresentando referências verbais ligadas às suas famílias, aos filmes, músicas e as inventividades que estão sendo produzidas nos seus muitos encontros.



Amanda respondeu com certa indignação por não ter sido mais incluída na brincadeira: “deixa, eu também tenho maquiagem, tenho batom e, quando você quiser, não te empresto!”. Assim, as meninas se dividiram e foram para outro espaço da sala brincar. Amanda retirou de sua mochila um brilho labial dado por sua irmã e passou na boca, enquanto Adelaide retirou da mochila seus óculos escuros cor de rosa, com um pequeno lacinho vermelho que o enfeitava. Desse modo, ambas as meninas constituíram formas outras de brincar, trazendo como elementos as materialidades da beleza. Adelaide disse: “vamos colocar os óculos pra ficar bonita e andar de moto”, enquanto Amanda concordou: “e não pode esquecer o batom também, né?”. Nesse sentido, Amanda e Adelaide trouxeram para o faz de conta seus gostos e levaram suas atenções para as coisas que circulam em suas vidas familiares e se deslocam para o espaço da educação infantil.

Imagem 46 – Coisas para ficar bonita



Fonte: Acervo pessoal.

Dentro desse contexto, é através das brincadeiras que as crianças se relacionam e produzem seus encontros com as diferenças, e que também nos deparamos com as estéticas periféricas e a formação do gosto de meninos e meninas. As crianças, para construírem seus gostos, precisam de muitos encontros e relações, como diz Toren:

Torna-se difícil e mais complicado, contudo, quando você precisa aceitar também a ideia de que você incorpora pessoalmente a história de suas relações com todas e todos os outros com quem você encontrou desde o seu nascimento. Essas relações com os outros são cruciais para o autopoietico humano (Toren, 2020, p. 188).

Desse modo, as pessoas se tornam quem são por meio das suas relações intersubjetivas, que são vitais para que se tenha criações e se gere a autonomia do ser humano. São esses encontros vivenciados pelas crianças que as tornam quem são, embora elas mantenham suas compreensões de mundo e modos de ser únicos. A partir de tais perspectivas, elas produzem sentidos sobre o mundo em que vivem e se constroem constantemente. Nesse sentido, a relação entre as crianças estabelece percepções entre elas sobre os seus desejos de consumo, indicativos de beleza, feminilidade, masculinidade, gostos advindos das opiniões emitidas pelos familiares e pela convivência com outras crianças.

Nos momentos de brincadeira com blocos de construção em que estavam Gustavo, Luiza e Rosa, Gustavo pediu para brincar junto, mas Rosa disse que ele só poderia brincar se desse a ela um Iphone 15, aparelho de telefone da marca Apple. Gustavo respondeu: “vou tentar ter dinheiro, aí eu te dou”. Luiza, então, deixou Gustavo brincar de construir casas, castelos e de se vestir para uma “balada”, ou seja, uma festa. Rosa disse: “olha, amiga, o show da nossa cantora favorita foi cancelado”. Luiza respondeu: “não fica triste, eu tenho uma amiga que vem pra cá e vai levar a gente pro show dela”. Rosa: “então, vou de vestido colorido, me passa a senha do wi-fi para eu te mostrar”. Luiza: “amiga, depois eu passo, tô aqui terminando as coisas”.

Imagem 47 – Iphone 15 de mentirinha



Fonte: Acervo da autora.

A caminhada das crianças também é marcada por choros, brincadeiras, pulos e conversas sobre estilo. As crianças gostavam muito de mostrar suas mochilas de personagens animados que faziam parte de suas brincadeiras. Assim, suas mochilas, como os brinquedos que saíam delas, eram parte do universo das coisas que comunicam *status*, particularidades e inclusão nos grupos. Certo dia, Carlos e André estavam conversando a respeito de suas mochilas. André ganhou a mochila dos Vingadores, os personagens mais queridos pelas crianças, e Carlos estava com uma do Sonic, ambos entraram em uma disputa sobre qual era a mais bonita. Carlos destaca: “a minha mochila foi a minha mãe que deu e é melhor que o Sonic, que é personagem”. André analisa o que o seu amigo diz e logo responde: “a minha mochila é azul e eu gosto de tudo azul, tô nem aí para os vingadores”.

As mochilas estão estampadas com personagens do mundo dos super-heróis da Marvel: o Homem de Ferro, um bilionário que usa armaduras de alta tecnologia para combater o crime; o Incrível Hulk, um cientista que se transforma num poderoso herói após ser atingido por radiação gama; o Sonic, um porco- espinho

que tem uma super velocidade, este um desenho animado que se tornou filme com grande popularidade entre as crianças. As crianças também popularizaram a espécie de dinossauro T-Rex (*Tyrannosaurus rex*), que aparece vinculada aos brinquedos, filmes e desenhos.

Imagem 48 – Mochilas das crianças com estampas de personagens e T-Rex



Fonte: Acervo pessoal.

A gatinha Marie, personagem do filme *Os Aristogatos*, circula nas mochila das meninas; assim como a princesa Ariel, do filme *A Pequena Sereia*, que tem versão em desenho, livro e estreou recentemente no formato *live action*, aquele em que se usam atores para dar vida a personagens inicialmente animados; a mochila de unicórnio é outra que tem sido uma das preferidas entre as crianças devido às suas cores e beleza; a personagem Jollie Anni, que pode ser encontrada em

cadernos, também tem destaque nas mochilas. Sendo assim, as crianças mantêm entre si afinidades que resultam das identificações geradas pelos gostos em comum. Por meio das coisas, as crianças criam histórias, ilustram situações e desenharam a imaginação.

O encontro entre as pessoas e as coisas, isto é, entre humanos e não humanos está ligado ao sentido que é dado ao que encontramos no mundo. Através desse fato, observei que os meninos e meninas estabeleciam interesse pelas vestimentas uns dos outros; embora estivessem de uniforme, havia sempre tênis, sapatos ou bermudas que não faziam parte do uniforme e despertavam interesse e conversas.

Desse momento em diante, observei que elas estavam brincando de abaixar a cabeça para olhar os tênis umas das outras. Alguns tênis eram pretos, compondo o uniforme enviado pela prefeitura, outros destoavam, trazendo seus gostos. Na mesinha, os meninos mostravam o tênis da marca *Converse All Star*, o boné do Homem Aranha, o tênis do personagem Sonic e outro comprado em lojas populares, conhecidas como feirinhas. Além disso, Maria, com suas botas vermelhas de bolinhas pretas, chamava atenção das suas amigas, que por sua vez a chamavam de “menina da bota de joaninha”. Os tênis coloridos e de personagens eram destaque na sala; assim como as mochilas, eles acompanhavam as tendências de consumo instigadas pelas suas associações com os desenhos animados, filmes de heróis, princesas e outros personagens que as crianças costumam imitar durante as brincadeiras.

Nessa perspectiva, outro elemento a ser destacado é o conhecimento das crianças em relação às grandes marcas, que elas associam aos filmes e desenhos e que são encontradas por meio das materialidades, como os seus tênis. As crianças observam os sapatos umas das outras e estabelecem importância para o consumo, nessas situações elas costumam expor seus sapatos e citar marcas como Nike, Adidas, Fila e All Star. Certo dia, as crianças estavam reunidas em roda, quando começaram a lançar apontamentos sobre os tênis dos colegas. Carlos começou a dizer que o seu tênis era All Star e que havia sido comprado por seu pai, enquanto Alicia apontava para os seus tênis vermelhos de bolinhas da personagem Minnie e Adelaide frisava: “o meu tênis é da Adidas e eu ganhei bem novinho da patroa da minha mãe”. Nesse mesmo instante, Gustavo diz: “tá todo mundo com tênis caro”.

Outro aspecto importante se refere aos gostos dos adultos pelos tênis infantis. A prefeitura envia o uniforme contendo os tênis na cor preta, mas as

crianças quase sempre vão com sapatos diferenciados do uniforme. Os meninos os usam como parte das referências que trazem de suas relações familiares, que também evidenciam os objetos estéticos que são tomados como símbolo de *status* e poder de compra. Em certa ocasião, três meninos estavam brincando com os brinquedos no pátio, articulando entre si uma festa. Ao mesmo tempo em que eles faziam as vozes dos bonecos, tornavam-se eles próprios integrantes da festa. Para isso, convertiam o uniforme da escola em outras roupas, para compor o visual que iriam usar na festa. Gustavo se levanta da cadeira, senta-se novamente e fala com seus dois amigos, André e Mário: “Tô todo bonito. Tô com muito dinheiro pra comprar tudo de doce em casa. Tô é rico!”. Os dois meninos começam a rir e Mário diz: “Tá nada, muleque, teu tênis é do camelô, tá todo sujo como que é que tu vai pra festa?”. André olha para o tênis de Gustavo novamente e diz: “A mãe dele não tem condições, só compra na feira”. Gustavo diz: “Minha mãe me dá dinheiro sim. E esse tênis botei porque eu quis”. Gustavo fica bem chateado com as risadas e com a fala de André sobre as condições financeiras de sua mãe, ele se levanta da cadeira, dizendo: “Minha mãe pode comprar sim, vim com esse tênis porque é pra escola, e não quero mais ser amigo de vocês”. E foi para o canto da sala brincar sozinho. A brincadeira entre eles teve pouco tempo de suspensão, pois logo os seus dois amigos vieram pedir desculpas.

Os meninos estavam imaginando o cenário de uma festa a partir dos objetos, que os ajudavam a compor sua estética visual. Sendo assim, um meio de imaginar repertórios se dá a partir da materialidade invocada para pensar os trajes de uma festa que estava sendo considerada para além da perspectiva do poder aquisitivo, o grande propositor dos acessos aos bens de consumo. Desse modo, as crianças também realizam reflexões, por meio das brincadeiras, a respeito dos adornos e das opções das lojas populares. Outro aspecto é que elas sabem distinguir a respeito dos tênis e destacam a sua importância para compor a aparência e mostrar que estão na moda.

Nesse contexto, a pesquisadora Mizrahi, no artigo “‘O Rio de Janeiro é uma terra de homens vaidosos’: mulheres, masculinidade e dinheiro, junto ao *funk* carioca”, articulam gênero e materialidade para explorar a relação dos objetos materiais e estéticos junto à pessoa *masculina funk*:

De um lado, quero seguir minha exploração do entendimento da *pessoa* trazendo à baila não apenas as relações das quais ela se

compõe, mas sobretudo os objetos materiais e estéticos agenciados, exercício que me possibilitará elicitare a relacionalidade da pessoa masculina funk. De outro lado, quero empreender uma exploração do dinheiro em sua materialidade, tomando-o não como não em seu papel de medida abstrata de valor ou meio de compra, ou como puro símbolo de poder e riqueza (Mizrahi, 2018, s.p.).

Mizrahi não toma tanto o dinheiro com o seu fim de poder de compra, mas como adorno, sem deixar de destacar o seu símbolo de poder e riqueza. As crianças tomam o dinheiro como um símbolo de poder e o entendem como via de acesso aos objetos de seu interesse, como as mochilas de personagens, os brinquedos, os tênis vinculados aos heróis e princesas etc.

Imagem 49 – Objetos de interesse das crianças



Fonte: Acervo pessoal.

O universo das crianças é fruto de relações simbólicas que criam teias de conexões com os objetos. Assim, o território familiar elabora os modos que vão constituir na produção do gosto dos meninos e meninas, que também fazem suas escolhas de acordo com tendências, modas ou preferências. Sabe-se que as crianças operam em seus cotidianos por meio dos objetos de vestir, brincar, enfeitar, sempre os transformando, dando-lhes sentidos outros. Segundo Miller, sobre a humildade das coisas, os objetos nos formam, pois crescemos, amadurecemos, aprendemos regras sociais através das coisas que não nos pedem nada em troca:

Coisas, veja bem, não coisas individuais, mas todo sistema de coisas, com sua ordem interna, faz de nós as pessoas que somos. Elas são exemplares em sua humildade, sem nunca chamar atenção para o quanto devemos a elas. Apenas seguem adiante em sua empreitada (Miller, 2013, p. 83).

Imagem 50 – Coisas de calçar



Fonte: Acervo pessoal.

As coisas fazem de nós as pessoas que somos, ou seja, elas nos transformam, provocam distinções e formam grupos. Podemos dizer que junto às coisas nos tornamos quem somos. Os objetos são articuladores de comunicação entre as crianças, que os tomam como disparadores de brincadeiras. As meninas costumam chegar ao EDI com muitos acessórios, são eles: cordões, pulseiras, laços de cabelos com uma variedade de cores e modelos, sandálias cor de rosa, tênis coloridos. Os meninos costumam adentrar o mundo do consumo por meio dos tênis, sandálias de

personagens e bonés, os cordões não são muitos utilizados, havia apenas um menino com cordão.

Imagem 51 – As vestimentas e os acessórios



Fonte: Acervo pessoal.

As meninas sempre chegavam às segundas e sextas-feiras bem enfeitadas, com muitas pulseiras e colares. A professora geralmente pedia que elas guardassem, para que os objetos não fossem perdidos na escola ou quebrassem, mas logo os colares reapareciam, enfeitando-as novamente e causando comoção, pois se tornou moda entre as meninas usar colares, pulseiras e anéis feitos com miçangas. Os meninos também apareciam com bonés, relógios e um deles trouxe um cordão que, diferentemente das outras crianças, parecia ter certo valor familiar. Nessas ocasiões, a professora solicitava que esses objetos fossem guardados e não retornassem para o EDI. Em um dia de festa na escola, as meninas Felicidade e Rosa chegaram muito arrumadas.

Imagem 52 – Felicidade e Rosa em um dia de festa no EDI



Fonte: Acervo pessoal.

O diálogo entre Felicidade e Rosa me chamou atenção. Ambas estavam mostrando seus visuais para a festa cultural que aconteceria naquele dia no EDI. As crianças usavam, em épocas de festas, as suas melhores roupas e apareciam muito arrumadas. Rosa estava de *short jeans*, blusa rosa florida e botas cor de rosa com glitter. Felicidade usava um vestido de fundo verde com símbolos amarelos (tecido angolano) de alça e sandália preta.

Rosa começou a conversar sobre as vestimentas de Felicidade e disse: “Esse vestido que você tá usando vende na loja lá em Madureira e tem até na rua um enfeite de botar no cabelo igual ao vestido”. Felicidade busca explicar a origem do vestido: “O vestido não é brasileiro, é angolano, minha mãe que fez, não é o de loja”. Rosa, pensativa, diz: “Mas que parece isso, parece”. Felicidade buscou finalizar a conversa, dizendo: “Não é tudo igual, o meu é de criança, e tem o de mulher”. Rosa continuou: “Ué, mas roupa é roupa”. Felicidade explica sobre a roupa: “Existe roupa de criança usar e de adulto usar, que nem eu uso”. Rosa disse: “Entendi, roupa pequena e roupa grande”. A mãe de Felicidade trabalha como trancista e também empreende como costureira.

O vestido de Felicidade chamou a atenção dos adultos e crianças na festa, que perguntaram a respeito dele. Ela respondeu que a mãe havia feito e que não era pano brasileiro, era tecido vindo de Angola<sup>7</sup>. A sua amiga ao lado, Rosa, disse já ter visto o tecido sendo vendido nas lojas. Dessa forma, observa-se que o processo de circulação dos objetos não está restrito apenas ao seu país de origem. Assim, eles podem ser vistos em lojas e são geradores de novos significados em quem os usa. Além disso, tornam-se elementares para a produção de estilos de beleza e de afirmações étnicas.

É importante destacar que as indumentárias, na sociedade, foram criadas para separar meninos de meninas, distinguir classes sociais e também usadas para a formação do sentimento de infância para as classes altas. Segundo Ariés:

A adoção do traje peculiar à infância, que se tornou geral nas classes altas a partir do fim XVI, marca uma data muito importante na formação do sentimento da infância, esse sentimento que constitui as crianças numa sociedade separada da dos adultos (de um modo diferente dos costumes iniciatórios) (Áries, 2016, p. 38).

Nesse contexto em que os objetos passam a ser utilizados para a formação do sentimento de infância, a roupa é mobilizadora de expressões estéticas e distinção entre adultos e crianças, relacionando-se às maneiras próprias de se produzir o gosto e o trânsito entre países. Desse modo, Sahlins (2003) desconstrói a ideia de que o mercado é quem dita as regras do consumo e observa que o consumo é alimentado pelas dimensões do social, ou seja, pelas demandas da vida social:

O produto que chega ao seu mercado de destino constitui uma objetivação de uma categoria social, e assim ajuda a constituir esta última na sociedade; em contrapartida, a diferenciação da categoria aprofunda os recortes sociais do sistema de bens. O capitalismo não é pura racionalidade. É uma forma definida de ordem cultural; ou uma ordem cultural agindo de forma particular (Sahlins, 2003, p.185).

Sendo assim, os objetos não estão separados dos processos sociais. Além disso, o mundo dos objetos orienta formas de morar, de se comunicar, de se vestir, e sua atribuição de sentidos é compartilhada pelos grupos.

---

<sup>7</sup> “Samakaka é um tecido de algodão, é uma peça icônica de criadores de gado das províncias da Huíla e Namibe, o pano se distingue pela linguagem de ideogramas e símbolos impressos nas cores padrão preto, branco, amarelo e vermelho”. Disponível em: <<https://angop.ao/noticias/lazer-cultura/estilista-considera-samakaka-simbolo-de-memoria-colectiva/>>. Acesso em 18 jan. 2025.

Dentro do contexto de conexões entre os humanos e as coisas, os brinquedos contribuem para as brincadeiras. Os ursos, bonecos e bonecas, carrinhos e dinossauros trazidos pelas crianças e que também se encontram entre os brinquedos do EDI possibilitam a construção de formas de se relacionar com o outro. No brincar há sempre histórias que ganham mundo, universos inteiros oriundos da imaginação, como também da realidade, da descoberta que trazem as coisas como pontes para suas possibilidades criativas.

Nesse bojo, a materialidade se configura como fundamental para as brincadeiras que são geradas a partir de pedrinhas, terra, folhas, gravetos, flores, que são transformados constantemente pelas crianças. As crianças adentram em muitas histórias e escrevem outras tantas, temos panelinhas cozinhando flores, bonecas que serão doutoras da natureza e infinitas possibilidades.

Imagem 53 – Coisas de brincar



Fonte: Acervo pessoal.

Os brinquedos ajudam as crianças na produção dos seus mundos e de suas lógicas, que atravessam a complexidade da sua subjetividade para então produzir referências do mundo real. O mundo real é compartilhado nos processos intersubjetivos no universo das brincadeiras em que a materialidade do brinquedo proporciona o suporte para os significados dados pela criança. Segundo Brougère:

O brinquedo não representa *o habitat*, ele cria o mundo artificial, construindo numa adaptação às imposições da brincadeira, às suas ficções, mas capaz de fazer referências explícitas ao mundo real. Essas referências, que funcionam antes de qualquer coisa como indícios, remetem mais à ideia de casa, de construção, do que à realidade externa em toda a sua complexidade (Brougère, 2004, p. 62).

O brinquedo não impõe limites à brincadeira. Ele permite que a imaginação seja externalizada e as representações do mundo pensadas pelas crianças sejam produzidas na brincadeira. Assim, são criadas pequenas construções que se remetem à realidade e ganham lugares e definições na atividade do brincar.

Imagem 54 – Modos outros de brincar



Fonte: Acervo pessoal.

As crianças, nos momentos de brincadeira no pátio, estavam sendo apresentadas ao que Felicidade chama de Taxi kabelebe taxi, uma brincadeira de origem angolana que consiste numa corrida entre pares de modo rápido, cruzando as pernas até determinado lugar e retornando depois ao ponto de largada. A brincadeira me chamou a atenção, pois ela já havia sido mencionada por crianças de origem congoleza em conversas com crianças brasileiras. Nesse dia em que a brincadeira aconteceu no pátio, as crianças envolvidas estavam muito entusiasmadas e contextualizaram o brincar intercultural com o brincar daqui do Brasil.

Amanda e Fábio relataram que gostam de brincar de “Taxi” porque é divertido e parece corrida da rua, mas também é diferente o jeito de usar as pernas. Rosa e Alicia relataram que é divertido tentar chegar na frente “enrolando” as pernas. Os brincades interculturais das crianças migrantes e filhos de migrantes são trazidos para as brincadeiras junto às crianças brasileiras, que veem semelhanças com suas formas de brincar. Nesse sentido, a perspectiva da interculturalidade dialoga com Candau:

A interculturalidade fortalece a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais, assim como questiona uma visão essencializada de sua constituição. Potencializa os processos de empoderamento, principalmente de sujeitos e atores inferiorizados e subalternizados, e a construção da autoestima, assim como estimula os processos de construção da autonomia num horizonte de emancipação social, de construção de sociedades onde sejam possíveis relações igualitárias entre diferentes sujeitos e atores socioculturais (Candau, 2012, p. 245).

As brincadeiras interculturais buscam fortalecer a construção de identidade de forma aberta, dinâmica e plural, além de promover relações igualitárias entre os diferentes sujeitos, ou seja, entre as diferentes crianças que brincam, circulam e trazem seus saberes. Outro aspecto importante é que a escolha de brincadeiras e coisas de brincar são negociadas pelas crianças que, em suas dinâmicas sociais, atravessadas pelo fenômeno da imigração, produzem seus gostos e perspectivas de consumo em interlocução com seus pares. Assim, são produzidas trocas de saberes entre as crianças dos fluxos transnacionais e as crianças advindas da periferia.

Nesses trânsitos e trocas de brincadeiras, Felicidade se deslocou para a “casinha”, uma casa de plástico da altura das crianças. Ela não queria sair da casa e

só deixava entrar algumas crianças que brincavam anteriormente com ela no pátio. Quando perguntei o motivo de só algumas crianças entrarem na casa, ela respondeu: “Porque eu sou a dona da casa, só entra quem eu quero!”. A professora interveio, dizendo que ela precisava dividir o espaço da casinha com as demais crianças, pois o brinquedo era para todos, o que contrariou Felicidade, pois a ordem desfez a brincadeira. Outras crianças entraram no brinquedo e a menina permaneceu ditando algumas regras, mas depois desistiu e saiu da casinha. Nesse sentido, a professora colocou fim à brincadeira de faz de conta ao propor a divisão do brinquedo.

Para levar adiante a brincadeira, Felicidade atravessou o corredor, deslocou-se do parquinho e chamou sua colega Leila para jogarem futebol no pátio. Ambas se situaram a partir de novas formas de brincadeiras, envolvendo outras crianças que depois chegaram. Desse modo, as crianças promovem uma série de encontros que envolvem os brinquedos, como também as brincadeiras transnacionais que remetem às brincadeiras brasileiras.

#### **4.4 A corporeidade e o que as crianças estão dizendo sobre suas diferenças: As tranças daqui são também as tranças de lá.**

O contexto das brincadeiras é o fio condutor de muitos encontros entre as crianças na educação infantil. Nesse espaço, surgem referências à corporeidade e à relação das crianças com seus cabelos, suas coisas de enfeitar e ornamentar os múltiplos penteados. Nessas dinâmicas, encontram-se o modo como as crianças articulam suas identificações de pertencimento étnico-racial e nacional produzidas no território de acolhida e também de nascimento, para os que são filhos de pais transnacionais.

Assim, a elaboração da estética corporal é feita a partir de diálogos com outras crianças, do fortalecimento em torno de seus cabelos enquanto expressão da negritude oriundas de suas famílias, e das escolhas das crianças que subvertem as lógicas adultocêntricas.

Ao direcionarmos nossa reflexão para a estética negra, operamos com a expressão “pessoas negras” e “indivíduos negros”, em vez de “corpos negros”, visto que estamos falando de pessoas, seres humanos. Segundo Gordon (2023), há uma tendência de se referir a pessoas negras como “corpos negros”: “A expressão

‘corpos negros’ emerge com frequência onde quer que o racismo antinegro erga sua cabeça horrendo e, às vezes, cordial” (p. 43).

Embora sociedades antinegras tenham, o que ficou conhecido como corpo negro, elas também desejam possuí-lo, desde que ele esteja habitado e controlado por mentes brancas conscientes. Compare isso com outrora celebrado e hoje repudiado fenômeno do *blackface*, que se esforça para ouvir a mente consciente branca sob a pele preta. A consciência negra apossada ali é oferecida como entretenimento (Gordon, 2023, p. 46).

Desse modo, o negro passa por experiências que o desumaniza e o racializa, transformando seus corpos em objetos físicos. Assim, o autor enfatiza a importância de desconstruir narrativas que os reduzem a estereótipos ou categorias limitadas. A referência a pessoas negras como corpos negros os atribui a ideia de serem seres sem níveis de consciência, ou seja, há uma coisificação do outro.

Nesse movimento, é importante destacar que pessoas negras, em suas existências, têm seus pontos de vista, seus modos de conceber a vida e de expressarem a sua corporeidade nas circunstâncias em que se encontram. Assim, seja nos fluxos migratórios ou nos territórios periféricos em que as crianças se encontram, surgem partilhas que indicam os seus pontos de vista sobre raça, racismo e corporeidade. Para isso, é preciso compreender seus códigos sociais, seus modos de compreensão, sistemas simbólicos, gestos, modos de vestir, de brincar, de se pentear, pois tudo isso as contextualiza. Geertz, na obra *Do ponto de vista dos nativos* trata das representações que as sociedades têm a partir do ponto de vista antropológico. Dentro da pesquisa, aproximarei os conceitos de experiência próxima – raça, cor da pele, cabelos crespos – dos conceitos de experiência distante, que estão vinculados à raça, racismo, a partir das dinâmicas sociais que têm por centro as crianças cariocas e as crianças transnacionais. Como aponta Geertz (1989, p. 11),

Nada mais necessário para compreender o que é a interpretação antropológica, e em que grau ela é uma interpretação, do que a compreensão exata do que ela se propõe a dizer - ou não se propõe - de que nossas formulações dos sistemas simbólicos de outros povos devem ser orientadas pelos atos.

As crianças possuem o saber local, que coloca no artefato a apresentação desses saberes que nascem de sua capacidade de olhar com sensibilidade para o mundo e de recriá-lo a todo momento. É no cenário da brincadeira e nos momentos

em que as crianças se reúnem que são produzidas importantes falas, sabedorias e experiências a respeito da diversidade. Para isso, elas se conectam com a materialidade e se nutrem de uma perspectiva de encontros abertos com coisas e pessoas. A expressão dos saberes locais das crianças, de como elas se definem e se contextualizam, é um movimento que é executado por meio dos símbolos, das coisas, das suas falas sobre os cabelos e experiências nos territórios da infância.

Nesse sentido, é preciso ir além das fronteiras da sociabilidade humana para apontar que o conceito de socialidade permite ultrapassar a distinção entre humanos e não humanos. Dessa forma, um mundo não humano nos oferece relações nas quais as coisas estão ativas, revelando-nos atividades que transformam os humanos envolvidos. Segundo Tsing (2019, p. 129), “podemos começar com arranjos impulsionados por humanos, mas, em seguida, podemos confiar na forma e na assembleia como guias para nos fornecer informações a respeito das relações das quais somos apenas participantes indiretos.”

As crianças, em seus encontros, estão produzindo as *assemblages* ou assembleias, os quais não são encontros fechados, o que nos permite perguntar pelos efeitos, dessa forma: as assembleias produzidas na periferia do Brasil carregam negociações e podem ser entendidas como encontros em que as crianças se definem, buscam coletivamente suas identidades, pertencimento nacional e também do seu país de origem ou de seus pais.

Nesse contexto, as crianças seguiram em seus encontros, trazendo seus saberes acerca dos seus cabelos e cor de pele, como também em relação aos seus territórios de pertencimento. Desse modo, as crianças trouxeram, no EDI, conversas no momento de espera na fila do almoço, brincadeiras durante a festa da cultura, etc.

As crianças foram para o refeitório esperar o momento do almoço. Enquanto a turma estava na fila, foram sendo formados pequenos grupinhos para brincar, dialogar e muitas vezes resistir à fila, pois as crianças subvertiam a todo momento as regras impostas pelos adultos.

Imagem 55 – Modos de se apresentar





Fonte: Acervo pessoal.

Nesse contexto, as crianças começaram a tocar nos cabelos de Leila, que havia trocado as extensões das tranças. Ela fazia as trocas de tranças e mudanças de penteados com frequência e as colegas admiravam as novidades. No momento da fila, suas colegas tocaram em seus cabelos, expressando que também gostariam de tê-los compridos. Leila disse: “Meu próximo cabelo vai ser rosa e azul”. Fernanda, que estava tocando nas tranças, afirma: “Vou esperar meu cabelo crescer para fazer trança natural, não puxei ao meu pai, que veio do Congo. Sou da cor da minha mãe e tenho cabelo mole e pouco”. Rosa, que estava segurando outro fio de tranças, diz: “Vou juntar dinheiro pra botar cabelo”. Ambas as meninas pegavam os cabelos de Leila e os punham por cima dos seus cabelos, utilizando-os como uma espécie de extensão.

Segundo Grada Kilomba (2019), o cabelo tornou-se um importante instrumento:

Dreadlocks, rasta, cabelos crespos ou “black” e penteados africanos transmitem uma mensagem política de fortalecimento racial e um protesto contra a opressão racial. Eles são políticos e moldam as posições de mulheres negras em relação a “raça”, gênero e beleza. Em outras palavras, eles revelam como negociamos a política de identidade e racismo - pergunte a Angela Davis! (Kilomba, 2019, p. 127).

Assim, a discussão entre as crianças sobre os cabelos revela seus modos de conceber a aparência e sua relação com os cabelos que, dentro de uma consciência política levantada por Kilomba (2019), articula-se como política de identidade e resistência. Para as crianças, os cabelos são um elemento de pertencimento que os ligam aos pais, assim como a cor da pele. Os cabelos também existem dentro dos processos de manipulação e nos usos das tranças.

Os diálogos do refeitório continuaram a ser mobilizados no pátio da escola durante a festa cultural que acontecia todos os anos do EDI. Nesse dia, a festa dizia respeito aos festejos juninos, mas muitas vezes pode ocorrer também em função dos projetos ligados à diversidade trabalhados pelas turmas e que estavam em consonância com a Lei 10.639/03, que estabelece obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira na educação básica.

As crianças estavam brincando no escorrega quando André começou a conversar sobre times, dizendo qual era o seu: “Sou Flamengo e também Angola”; Tomé se aproximou, dando pulos e se envolvendo ao apontar “Sou Flamengo do Brasil e de Angola”. Perguntei o que significava ser “Flamengo e de Angola”, eles disseram que era ser de dois lugares, para quem era brasileiro e para quem gostava de ser brasileiro, e quem tem familiares no Brasil e também em Angola. Entre as crianças, é muito forte a presença da comunidade, dos costumes brasileiros e dos costumes que circulam nos seus países de origem ou dos países de seus pais.

Assim, os meninos tratavam de suas experiências transnacionais que se desdobram em muitos sentidos. A criança, no desenvolvimento de seus códigos e símbolos culturais, adquire novas interações. Por meio desse movimento, as crianças negras brasileiras e as oriundas de migrações estão produzindo narrativas outras, gestos, expressões, exigindo, assim, que a escola se ressignifique. As crianças se redesenham dentro da conjuntura em que se encontram e escolhem o seu pertencimento, pois são de Angola, são brasileiras e são flamenguistas. Segundo Azevedo e Barreto (2020):

A escola se define como um lugar de grande importância, pois nela as crianças incluídas no processo migratório podem ter a oportunidade de se relacionarem, trocarem experiências, compartilharem suas culturas, seus saberes e assim, aprenderem uma nova língua e passarem a interagir com a nova comunidade na qual estão inseridas (Azevedo; Barreto, 2017, p.89).

Nesse universo, as crianças se identificam com os símbolos do novo país, como também demarcam seus laços com os países de origem. Além disso, crianças não se identificam como migrantes ou refugiadas, mas como pertencentes ao Brasil e ao país de nascimento, ou mesmo ao time que mais gostam, produzindo escolhas durante sua mobilidade.

Nesse mesmo dia, Leila foi à festividade vestida de Branca de Neve, pois era opcional ir de fantasia ou uniforme escolar. Assim, ela atraiu os olhares de muitas crianças, pois a fantasia e os personagens provocam fascínio entre as crianças. Duas meninas, Rosa e Pauline, olhavam constantemente para Leila e, em certo momento, comentaram que ela era uma Branca de Neve Pretinha. Elas foram até Leila, que estava brincando com outras crianças, e a chamaram para brincar. Durante os momentos de interações entre as crianças, as meninas perguntaram quem havia lhe dado a fantasia. Leila respondeu que a fantasia foi comprada por sua mãe, então Pauline disse: “Eu nunca vi Branca de Neve igual a você”. Leila respondeu: “Agora tá vendo, e eu também tenho a roupa da Moana”.

Pensando com Geertz (2018), podemos dizer que as crianças estão elaborando a partir de seus conceitos de “experiência próxima” por meio de suas percepções das relações raciais, que são por sua vez refutadas por dinâmicas com outras crianças. Ou seja, a condição existencial da infância é propositora de observações sobre si que buscam potencializar sua imagem.

Desse modo, o diálogo entre as meninas revela que as crianças negras estão produzindo outros debates sobre suas percepções acerca da raça. Embora as duas meninas tenham destacado nunca terem visto uma menina negra se vestir como a personagem Branca de Neve, os movimentos estéticos de valorização que emergem da família de Leila favorecem sua posição de reconhecimento de beleza e fortalecimento de si. É importante evidenciar a produção de metodologias capazes de promover a construção de percursos que respeitem a diversidade. As meninas estavam com os cabelos especialmente enfeitados, algumas com cordões coloridos, imitando pérolas multicoloridas, tinham brilho labial em suas mochilas, batons e usavam copinhos para fingir que passavam base, delineador e perfume. Segundo Mizrahi,

o luxo da antropologia reside no poder que ela nos concede de, ao invés de testar teorias, produzir outras na relação com nossos informantes e a partir da própria teoria. E é por esse motivo que a nossa descrição etnográfica, mesmo quando tachada de

empiricista, ajuda a adentrar mundos que a pura descrição não permitiria (2010, p. 49).

Os cabelos provocam conversas e interações entre as crianças, principalmente, entre aquelas que fazem uso de tranças. As meninas que sempre estão juntas na sala durante as brincadeiras, Felicidade e Leila, chegaram com novas tranças. Leila teceu comentários muitos elaborados sobre seus cabelos, que foram trançados em forma de Maria Chiquinha, com pontas bem cacheadas e sintéticas, colocadas por sua mãe, que é trancista. Ela narrou a história dos novos cabelos de sua mãe, bem pretos, cacheados e até a cintura. Antes que Leila terminasse a descrição, veio Felicidade mostrar suas tranças até os ombros, com miçangas coloridas nas pontas. Ela me chamou de tia e disse: “Olha o meu cabelo. Vou te levar lá na minha mãe para ela fazer assim no seu, tá bom?”. Fiquei muito feliz com a possibilidade de ter os cabelos trançados por sua mãe. As duas meninas são filhas de trancistas que trabalham em Madureira, mas que também fazem tranças no espaço de suas casas, segundo as meninas. Nesse momento, eu também disse à Felicidade que ela pode me chamar de Aline. E ela ressaltou que me chamava de tia porque gostava de mim. Logo após sua fala, Leila retoma seus entendimentos sobre cabelos: “Sabe, a Felicidade não põe cabelo porque não tem condições. É bem caro colocar”. Felicidade rebate a fala: “Implante grande e cabelo comprido é coisa de mulher, e eu sou menina ainda”.

Imagem 56 – Tranças I



Fonte: Acervo pessoal.

As questões em torno das tranças dinamizam o debate sobre ser mulher e ser menina, como também sobre as condições econômicas para se ter acesso aos longos implantes. Além disso, as crianças trazem para si os costumes de suas casas, os modos de suas mães pensarem sobre a beleza e como as crianças podem se adornar a partir das práticas familiares. Os cabelos refeitos, trocados, com novas miçangas, são para as crianças motivo de orgulho e ostentação do belo.

Imagem 57 - Tranças II



Fonte: Acervo pessoal.

Na sala, as meninas Adelaide, Maria, Rosa e Estrela mostram seus penteados. Duas delas, Estrela e Rosa, também usavam tranças sintéticas até o meio das costas, com pontas coloridas, uma com borboletas nas pontas feitas com xuxinhas, e a outra com miçangas, já Fernanda usava os cabelos longos e relaxados, e a menina Luiza os utiliza presos com laços e cachos nas pontas. Todas gostavam de mostrar seus modos de produção. Os demais grupos da sala são diversificados entre meninos e meninas, mas há mesas em que os meninos se sentam mais próximos e se separam apenas quando mais integrantes faltam. No dia em que o assunto se estendeu para os cabelos, pude observar que também entre os meninos havia a construção de experiências no ato de se pensar os cabelos por meio dos cortes, tinturas e falas sobre beleza baseadas em jogadores de futebol e MCs,

considerados pelas crianças modelos de prestígio e poder, pessoas que deveriam ser seguidas pelo reconhecimento social que tinham. Marcel Mauss (2003, p. 405), afirma que:

A noção de educação podia sobrepor-se à noção de imitação. Pois, há crianças, em particular, que têm faculdades muito grandes de imitação, outras que as têm bem fracas, mas todas passam pela mesma educação, de sorte que podemos compreender a sequência dos encadeamentos. O que se passa é uma imitação prestigiosa. A criança, como o adulto, imita atos que obtiveram êxito e que ela viu serem bem-sucedidos em pessoas em quem confia e que têm autoridade sobre ela. O ato impõe-se de fora, do alto, ainda que seja um ato exclusivamente biológico e concernente ao corpo. O indivíduo toma emprestado a série de movimentos de que ele se compõe ao ato executado à sua frente ou com ele pelos outros.

As crianças realizam uma imitação prestigiosa dos modos, comportamentos e gestos através dos seus ídolos da música e do esporte, compondo seus corpos com expressões estéticas: roupas, cabelos, cores dos cabelos. A configuração desses movimentos é permeada por discursos estéticos que as crianças assumem junto aos seus gostos.

Imagem 58 – Cabelos dos meninos



Fonte: Acervo pessoal.

As meninas sabiam que as tranças e os cabelos feitos tinham visibilidade. Nas conversas sobre os penteados, eram mencionadas cantoras e outras

personalidades famosas. As crianças elaboram e trazem para si elementos do mundo, concedendo-lhe legitimidade, pois são protagonistas e estão criando em suas vivências.

O movimento feito pelas crianças também colabora para que o espaço da Educação Infantil seja configurado pelas experiências dos processos migratórios que surgem com as crianças e suas famílias. Assim, as crianças que chegam dos trânsitos migratórios e as que nascem em território brasileiro trazem contextos sociais distintos, mas que se aproximam e constituem relações, como o caso das tranças brasileiras que também são feitas em Angola e no Congo. As primeiras aproximações com esses saberes se deram a partir das brincadeiras das crianças de colocar os casacos nos cabelos, que faziam as vezes de extensões dos fios para aquelas que não tinham cabelos compridos. As meninas se organizavam para oferecer o trabalho de trancistas. Perguntei o que era brincar de trancista para Jéssica e ela disse: “É ser como minha mãe, que faz cabelos como os meus”. Outras meninas também vieram conversar, Pauline afirmou: “Aqui perto, Aline, tem um salão que coloca cabelo pra gente poder ficar bonita de cabelo grande”. Perguntei se a gente só ficava bonita com cabelos grandes, e ela respondeu: “acho que sim, minha mãe nunca corta o cabelo”.

As meninas continuaram com suas brincadeiras sobre cabelos anunciando elementos que mais tarde considere importante trazer para algumas das responsáveis, que se mostraram dispostas a responder sobre seus trabalhos como trancistas. Durante o horário de entrada das crianças, conversei com algumas mães, duas angolanas e uma congoleza, que se mostraram mais disponíveis, porém apenas uma mãe respondeu sobre sua aprendizagem com as tranças. As demais disseram que não tinham muito tempo, pois precisavam retornar para os seus afazeres. A mãe congoleza respondeu que, em seu país, não é comum usar a feitura de tranças para ganhar dinheiro e que este movimento é algo que começou no Brasil. Assim, se desejamos saber sobre os processos que estão sendo desenvolvidos no contexto brasileiro é preciso olhar para as brincadeiras e falas das crianças. Os seus diferentes pontos de vista sobre as práticas de seus pais e familiares culminam na exploração de mecanismos sofisticados, elaborados por meio de diversos recursos materiais dos quais as crianças dispõem. Desse modo, os objetos cumprem funções para que se construam distintas maneiras de se brincar, explorando a realidade.

Sendo assim, os cabelos consistem em distinção, trabalho e possibilidade de ganhos financeiros no território periférico. Lody (2004) nos possibilita pensar na diversidade dos cabelos africanos e nos usos e distinções; Songa (2017) trata do significado das tranças na cidade de Angola e de como ocorrem as socializações, as trocas e permanências por meio das tranças.

Imagem 59 – Cabelos coloridos



Fonte: Acervo pessoal.

Assim, essa parte do corporal pode ser entendida como uma ponte que une as crianças e as diferencia dentro dos espaços percorridos, como também produz saberes acerca do outro. Os artefatos que despertam o interesse das crianças também circulam no mundo dos adultos, colocando-os em relação, uma vez que a estética das crianças é formada pelas trocas. Para entender como as crianças pensavam as tranças, os artefatos, precisei ser aceita por elas, assim como Corsaro (2005), que foi aceito pelas crianças no campo de pesquisa e começou a fazer pesquisa com as crianças e não sobre as crianças. A sala da educação infantil é movimentada por crianças brincantes que estão sempre saltitantes, que chegam ao EDI com muita energia, desejando brincar de roda, pular, movimentar os brinquedos. Outros desejam ou foram ensinados a se conterem, pois chegam à sala de referência e logo se sentam. Algumas meninas pedem folhas para desenhar, outras conversas sobre suas casas, feitura de miçangas, tênis e danças do TikTok, exibindo seus laços,

anéis, brincos e cordões. O momento ganha destaque com a chegada de Pauline com seus óculos de sol cor de rosa, macacão jeans e tênis branco.

Maria, uma menina de cabelos cacheados e de maria-chiquinha em forma de coque, de pele negra, usando sapatos vermelhos, vinha sempre com batom cor de rosa e se mostrava afinada com as tendências da moda, discutindo sobre mochilas, roupas e bijuterias compradas pelas mães no Shopping ou em Madureira. Fians (2023) diz que levar as crianças a sério deve ser um trabalho e não uma questão, ou seja, as crianças não são interlocutores de segunda classe que fazem parte de um subcampo, mas o próprio campo de pesquisa. Conh (2005) contribui por meio de suas análises para que possamos entender as crianças por si mesmas por meio da antropologia.

Sentadas durante a aula de educação física, duas meninas brasileiras, uma congoleza e outra angolana conversavam sobre seus tons de pele. A menina carioca periférica, que vou nomear de Alicia, intitulou-se negra, embora tenha a pele muito clara e os cabelos anelados e grossos, mas bem claros. Ela é chamada de loira pelas amigas. Uma dessas amigas, de nome Samanta (carioca periférica), falou assim: “A Alicia quer que todo mundo seja da cor dela, e ela é branca”. Enquanto as duas outras meninas, Estrela (angolana) e Fernanda relataram: “Ela é branca, sim”. Alicia, de um jeito sem graça, retrucou: “Eu não sou branca, nada, meu cabelo não é liso”.

Mylene Mizrahi (2023), no artigo “Deslizes do Estereótipo - Cabelos e Estéticas da Raça no Brasil”, revela-nos sobre as identificações de Karla, pertencente à rede de relações de Mister Catra, que se vê como uma mulher negra. Karla é inicialmente descrita pela pesquisadora como uma pessoa de pele clara, com aspecto dourado e cabelos lisos. A moça, em dado momento, levanta o lábio superior e mostra as gengivas escuras e diz ter a pele “encardida” e que Mylene é que não percebia. Já Maxwell Alexandre é um artista negro da periferia que descolore os cabelos e, desse modo, confronta os estereótipos, exercitando sua liberdade

A justaposição das imagens que Karla e Maxwell Alexandre nos oferecem ilustra o impasse que acredito que as relações raciais enfrentam hoje no Brasil. Porque Karla nos mostra que a aparência - miscigenada e a racial - e origem - negra - não são necessariamente mutuamente exclusivas em termos de conceituação de raça no Brasil. Isto nos permite problematizar a proposta fundacional de Oracy Nogueira. Mas isso não significa

que o racismo no Brasil esteja se aproximando de funcionar da mesma forma que funciona nos Estados Unidos (Mizrahi, 2023, p. 34, tradução minha).

No diálogo entre as crianças, Fernanda, Estrela e Alicia se descreve como não branca apesar de as amigas a perceberem como uma pessoa de pele branca devido aos sinais diacríticos. Ela aciona os seus cabelos anelados e grossos como modo de evidenciar e reivindicar a identidade negra, assim como Karla ao levantar as gengivas e mostrar que elas eram escuras, mostrando que assim ela não poderia ser branca. O contexto brasileiro é atravessado pela ambiguidade racial. Além disso, sabe-se que o “racismo à brasileira” produziu um repertório baseado no preconceito de marca, ou seja, apresenta-se com base na aparência. Nos Estados Unidos, a regra é a da ancestralidade, uma gota de sangue negro é suficiente para que a pessoa sofra racismo, mesmo que ela não tenha aparência de uma pessoa negra (Nogueira, 1985).

As crianças, em seus pontos de vista, abrem espaço para as divergências sobre as questões que são encontradas no debate racial brasileiro, que é condicionado ao fenótipo, embora já existam, dentro das relações sociais na contemporaneidade, modos políticos de reivindicação do pertencimento à raça. No contexto do EDI, dentro das complexidades das relações entre as crianças, surgem indagações de uma criança negra e migrante acerca das motivações de não ser aceita em determinado grupo de meninas. Embora ela tenha na escola outros pares, a menina Estrela, que é angola, pensa que não integra o grupo por ser uma menina de pele negra, enquanto as demais colegas são meninas de tons mais claros.

Em certa ocasião, Estrela chegou com seu relógio cor de rosa e se sentou sozinha, pois sua amiga havia faltado. O relógio chamava atenção das demais crianças, uma delas, Adelaide, sentou-se bem próxima e pediu para ver o objeto, colocando-o em seu pulso e retornando para o seu grupo de colegas, onde estavam Pauline, Rosa e Maria. Todas as meninas queriam brincar ao mesmo tempo com o relógio e, com receio de quebrar, Estrela se levantou e o pediu de volta. Adelaide, então, diz: “se você continuar a me emprestar, serei sua amiga”. Estrela responde: “se vocês brincarem comigo, eu vou emprestar sempre o relógio para todo mundo, e pode também ir na minha casa”. Após a fala, a menina não recebeu atenção das colegas, nem a devolução do relógio, até que a professora percebeu a situação e interferiu. Estrela, guardando seu relógio na mochila, diz: “ninguém quer brincar

comigo porque eu sou preta”. A professora olha para as demais meninas e os meninos e diz: “aqui na sala ninguém é branco. E elas vão brincar sim, na escola todo mundo é amigo”. Sendo assim, as meninas foram acionadas para brincar com Estrela.

No cenário brasileiro, configura-se a existência da produção do gosto estético e do padrão de beleza dentro da lógica do grupo hegemônico branco, devido à existência de uma gama de estereótipos associados à raça que foram disseminados, fortalecendo uma ideia negativa em relação à mestiçagem. As pessoas negras foram alvo de um movimento depreciativo que as colocaram no lugar do desvalor, da desumanização do corpo, como objeto desprovido de consciência. Nesse sentido, Estrela, ao falar de si em relação às demais meninas, aciona seu fenótipo e a ausência de interação com as demais crianças. A professora, em sua fala, destaca que “ninguém é branco” na sala, demonstrando o quadro racial do brasileiro e que não era pela cor da pele que as meninas não se aproximavam. O questionamento de Estrela e o movimento da professora foi importante para a aproximação entre as meninas e a diversificação dos pares. Após sua fala, a professora comentou: “é até bom que ela fique mais com Amanda, que faltou, essas meninas que não brincam com ela são tão respondonas e diferentes dela, que é educada”.

Conforme argumenta Pereira (2016, p. 114),

[...] a partir do momento em que se possibilita a indivíduos de determinada faixa etária o convívio cotidiano, que permitiria articular relações de sociabilidade entre os pares, a escola também passa a sofrer a influência do modo como esses indivíduos se relacionam entre si e com a instituição.

O espaço escolar possibilita, com a convivência de pares, a articulação de sociabilidades realizadas pelos seus atores, que constituem formas de situar a escola em novos debates sociais. Nesses passos, o tenso processo que envolve dimensões da vida cultural e social incide sobre novas discussões e produção de saberes.

Imagem 60 – Adereços



Fonte: Acervo da autora.

As crianças estavam cantando músicas que aprenderam na rodinha e que são utilizadas pela professora para direcionar a rotina. Após a professora terminar de realizar anotações na agenda, ela disse que havia uma surpresa. Nesse momento, retirou a chave do carro e disse que esqueceu algo misterioso no automóvel, rapidamente as crianças tentaram adivinhar o que poderia ser, mas ela retorna rapidamente, dizendo que a surpresa estava na sala. A professora retira da caixa um brinquedo produzido por ela, denominado Balangandã, feito de tiras de papel crepom com dobras de cartolina e barbante. A brincadeira consistia em girá-lo no ar, fazendo movimentos e inventividades. Havia, no brinquedo, uma parte branca para que as crianças pudessem desenhar ou pintar. Uma das crianças distribuiu os lápis, buscando não permitir que outras crianças iniciassem os desenhos antes de a professora autorizar. Percebi que ela se referia à professora, que, ao entrar, pediu que todos pintassem, mas algumas crianças não o fizeram. Aliás, as crianças sempre contrariam o estabelecido. Marília retirou os pertences da mochila, brincou com o giz, imaginando ser batom e sombra, em seguida os dispôs um ao lado do outro, imaginando uma festa de aniversário.

A menina Estrela retirou seus pertences cor de rosa da mochila, havendo lá o estojo da personagem *Lol*, que era a modelo de cabelos crespos e loiros, com

roupas coloridas, enquanto Estrela era uma criança angolana de cabelos trançados, com cheiro de cravo, casaco cor de rosa e miçangas coloridas em toda a extensão dos trançados, que ela exibia com muito orgulho. Os seus adornos facilitaram sua interação com Luiza, Joyce e Rosa, que também mostravam seus estojos, mochilas, acessórios de cabelos e cordões.

As crianças foram brincar no pátio externo, que possuía um muro bem extenso pintado com imagens de desenhos coloridos, as mesmas imagens podiam ser vistas no chão do pátio. Além disso, há um muro mais extenso no portão que separa o pátio do estacionamento, do parquinho interno, da horta e de outra parte do quintal do EDI, que possui uma grande quantidade de árvores. As crianças gostam muito de correr no pátio e desafiam o corpo com muitos movimentos. Elas também gostam de se equilibrar em bancos pequenos feitos de cimento, lá elas pulam, sentam e inventam meios de transformar o brinquedo.

As crianças me convidaram para participar das suas brincadeiras de roda no pátio. Nesse momento, observei o modo de elas se aproximarem por meio das coisas que usavam, como pulseiras, colares e brincos, que acabam por as constituir em suas elaborações. Assim, elas compreendem a ideia de beleza, reproduzindo-a por meio da formação dos seus gostos, o quais se configuram através das coisas, desenhando estilos que circulam nos corpos das crianças cariocas periféricas, mas também nos das crianças migrantes, conectando-as via linguagem da materialidade.

No último capítulo, trago uma etnografia sobre o bairro e suas complexidades e a quebra da paisagem que acontece a partir dos hábitos e vestimentas dos migrantes, e discuto a importância das tias de tomar conta para o fortalecimento dos laços comunitários do bairro. Além disso, falo sobre a importância da Educação Infantil no contexto brasileiro e carioca, como também a construção dos Espaços de Educação Infantil e da escola para a criança.

## 5. O BAIRRO: SEUS HÁBITOS DE VESTIR E DE EDUCAR

### 5.1 As complexidades do bairro

O bairro em que a pesquisa está sendo desenvolvida está situado em uma região periférica na Zona Norte do Rio de Janeiro. O território é conhecido pela população carioca como perigoso, devido à violência do tráfico, e concentra grande população de migrantes. Os motoristas de aplicativos evitam passar perto, assim como os moradores dos bairros vizinhos. O local fica próximo à Avenida Brasil e é dividido pela linha do trem, que facilita o deslocamento para o centro do Rio de Janeiro e outras regiões da cidade; há também poucas linhas de ônibus circulando no local, por conta disso a população depende do auxílio de transportes alternativos, as chamadas “vans”, uma rede de veículos que transporta passageiros para determinadas regiões da cidade. “De todo modo, cooperativas de transporte alternativo ainda podem ser consideradas viáveis no âmbito das políticas de transporte, para a dinâmica local e territorial e para a geração de trabalho e renda” (Santos; Souza; Martins 2022, p.19). Além disso, as vans costumam passar a todo momento e são muito utilizadas no local.

Imagem 61 – Os apartamentos e as casinhas



Fonte: Acervo pessoal.

O bairro tem inúmeros apartamentos construídos por programas habitacionais do Governo Federal. Os apartamentos são alugados pelas famílias migrantes, que dessa forma conseguem preços adequados ao seu orçamento, e por famílias locais que têm condições de pagar os aluguéis para morar nas proximidades da Avenida Brasil. Isso motiva a permanência nas moradias populares. No território, existem ruas que não são asfaltadas e casas de madeira e de tijolo que não ficam próximas do Espaço de Desenvolvimento Infantil. As brincadeiras que são criadas nos espaços livres do EDI são trazidas do interior das casas das crianças e das ruas, espaços já conhecidos para aprendizagem e trocas de brincadeiras. Segundo DaMatta (1997):

É minha tese que o sistema ritual brasileiro é um modo complexo de estabelecer e até mesmo de propor uma relação permanente e forte entre a casa e a rua, entre “este mundo” e o “outro mundo”. Ou seja: a festa, o cerimonial, o ritual e o momento solene são modalidades de relacionar conjuntos separados e complementares de um mesmo sistema social (DaMatta, p. 61, p. 1997).

Assim, a casa e a rua são espaços de complexidades, brincadeiras, onde as crianças protagonizam cenas, vivem histórias, experimentam os rituais que expressam seus modos de ser, seja por meio dos costumes, músicas, brinquedos ou comidas. Segundo Cohn (2021),

O que a antropologia da criança, ou da infância, nos ensinou é que as crianças são membros plenos das sociedades, e plenamente competentes nas culturas em que vivem. Esse foi um passo importante na mencionada década, quando sociedade e cultura ainda eram conceitos inabalados, ou ainda pouco abalados, na antropologia, e afirmar que crianças são seres sociais plenos e produtores de cultura era então uma posição revolucionária (p. 34).

Para Geertz (1989), a etnografia permite buscar significados nos atos dos nossos nativos, para que eles assumam suas próprias definições diante de nós. As crianças também descrevem formas de se divertirem no bairro, o qual às vezes recebe um parque de diversões que costuma ser montado nos bairros vizinhos. As crianças relataram que a presença do parque é motivo de muita alegria, pois sempre tem guloseimas vendidas pela noite.

Joana, de modo muito entusiasmado, relata que encontrou Gisele no parque. Ambas chegaram muito felizes ao EDI, trazendo fatos sobre os momentos

brincantes. Joana disse: “Andei com meus primos na roda gigante, foi tão legal, e encontrei a Gisele, que estava comendo algodão doce”. Perguntei quem mais ela tinha visto da turma, ela disse que tinha visto só a Gisele, mas que sempre encontra alguém conhecido. As crianças destacam a importância de determinados brinquedos, como o pula-pula, que sempre é montado em festas no bairro, além da existência de uma piscina muito frequentada no verão, sempre mencionada como parte da diversão. Elas também narram os tipos de brincadeiras que fazem, como o futebol que Maurício e Fábio jogam durante o fim de semana.

Desse modo, “estudar a favela carioca, hoje, é sobretudo combater certo senso comum que já possui longa história e um pensamento acadêmico que apenas reproduz parte das imagens, ideias e práticas correntes que lhes dizem respeito” (Zaluar; Alvito, 2006, p. 21). O bairro tem um pequeno comércio e conta com barracas de sorvete e açaí. Os pequenos comerciantes criaram mercadinhos para facilitar a vida da população local. Há farmácia, padaria, salão de beleza, espaço de manicure, moda e estética e serviços de autopeças. Outro aspecto enfatizado pelas crianças é que suas vivências são atravessadas pela violência que existe na região. O bairro é uma comunidade localizada no meio de outras comunidades, formando um complexo. A violência local, como veremos, é relatada pelas falas das crianças, que descrevem como fazem para se proteger de tiros.

Assim, as crianças percebem a casa, a rua, o EDI. A cidade, elas vão pensando a sociedade em que vivem e o que capturam dela: os cheiros, as cores, os sons que dão forma a muitos lugares e encontros. Elas também trazem em seus relatos que o lugar em que vivem parece uma favela porque tem muito tiro e Caveirão<sup>8</sup>. O seu aspecto costuma assustar os moradores, incluindo as crianças. Mauricio, trazendo relatos sobre o Caveirão: “ele é muito feio e todo furado e quando ele vem, solta muito tiro aqui na favela”. Retomando a fala de Maurício sobre favela e seu significado para Valladares (2005)

O Morro da Favella, pouco a pouco, passou a estender sua denominação a qualquer conjunto de barracos aglomerados sem traçados de ruas nem acesso aos serviços públicos, sobre terrenos públicos ou privados invadidos. Conjuntos que então começaram a se multiplicar no Centro na Zona Sul e Norte da cidade do Rio de Janeiro (p. 26).

---

<sup>8</sup> O chamado Caveirão é o nome popular dado ao veículo blindado de transporte da Polícia Militar do Rio de Janeiro.

As favelas são historicamente e popularmente conhecidas pelos seus modos de construção, mas também são assim nomeadas em decorrência da violência e ausência de serviços de saúde, educação ou segurança, além da predominância de forças paralelas ao Estado. Além disso, morar nesse local, a partir do ponto de vista das crianças, é divertido, devido às brincadeiras inventadas, mas também é motivo de temor. Fábio, assim que chegou na escola, começou a conversar com colegas sobre acontecimentos da noite anterior: “teve muito tiro, tive que me abaixar toda hora com minha mãe, [...] foi na hora que eu tava vendo televisão que começou”. A professora permaneceu quieta, ouvindo os relatos de mais uma noite barulhenta, motivo de a escola estar vazia naquele dia. De acordo com Oliveira (2021),

O helicóptero é mais um dos instrumentos institucionais utilizados no combate às forças do tráfico. Conhecido pelos moradores como “caveirão voador”, em uma ressignificação do veículo blindado conhecido popularmente como “caveirão” (p. 109).

No trecho acima, a autora discorre sobre a materialização da violência na favela da Maré, na cidade do Rio de Janeiro, e aponta redes que se formam por meio dos sons das coisas, lugares e pessoas. No dia seguinte, o bairro continuava estranhamente vazio, poucos moradores passavam pelas ruas, o que indicava presença de perigo. As mães que costumavam chegar mais cedo e esperar o EDI abrir não estavam na porta e as turmas tinham poucas crianças. Cerca de trinta minutos depois da entrada, os tiros iniciaram novamente, na parte da manhã eles ocorreram com intensidade, segundo a professora. Sendo assim, este dia e o restante da semana se deram de modo atípico, repletos de muita tensão entre os profissionais da educação, os responsáveis e as crianças. As possibilidades de confronto também foram sentidas na Avenida Brasil e em outros bairros que fazem fronteira, gerando medo e uma paisagem esvaziada.

A semana transcorreu em clima de muita tensão, os fogos e o barulho de helicóptero revelaram que o perigo não cessara e que todos deveriam ter muita cautela, portanto o EDI continuou com baixa frequência, o que era bastante comum nesses momentos de “estado de violência”. Os moradores estavam assustados e os profissionais que trabalhavam há anos modificaram até mesmo os locais habituais de deixarem seus transportes, alguns não usaram o trem e tampouco a van, eles buscaram se deslocar para a Avenida Brasil na tentativa de fugir de um possível tiroteio, pois fogos surgiam a qualquer momento, assim como os tiros. Desse

modo, tem-se inúmeras complexidades que atravessam os olhares das crianças e produzem seus modos de compreender o contexto em que vivem e de traduzi-lo como um lugar que é de brincadeiras, mas que também gera temores. Assim, algumas crianças chegaram sob apreensão, sentaram e receberam massa de modelar para esperar as demais crianças e em seguida irem para o almoço. Estavam reunidas na mesma mesa três colegas, Marília, Joyce e Rosa, que brincavam de fazer esculturas a partir das massas. Marília disse: “ontem, minha mãe demorou pra conseguir chegar em casa por causa dos tiros”. Rosa e Joyce sinalizaram com as cabeças em tom afirmativo, depois Rosa disse: “até minha mãe demorou, foi muito ruim”.

Diante desse desafio de ir ao encontro do outro, ouço das crianças e vejo pelo caminho não apenas o cenário tomado pela violência que impede que os seus pais cheguem em casa nos horários de sempre. Vejo um cenário tomado por pessoas que se movem diariamente em prol de seus trabalhos, comércios, bares, algumas rodas de samba, serviços de obra e manutenção da estrutura local e igrejas, assim como também percebo grupos de homens e mulheres que realizam verdadeiras intervenções no cenário local.

## **5.2 A quebra na paisagem do local**

As intervenções que chamo de *quebra da paisagem* são causadas pelas vestimentas das mulheres e homens angolanos e congolezes, bem como seus modos de usar as coisas. Dessa forma, eles imprimem estilos que os diferenciam na paisagem. Busco debruçar-me sobre as mudanças no cenário periférico a partir do modo como angolanos e congolezes intervêm com seus artefatos, modos de levar as compras, conduzir os bebês e caminhar pelo bairro, causando intervenções na paisagem brasileira. Assim, são despertadas relações entre brasileiros e migrantes que reelaboram os modos como as coisas do cotidiano são feitas.

Mizrahi (2019a) nos leva a pensar sobre os artefatos e as indumentárias, coisas que são constitutivas de seus modos de ser das pessoas no cenário periférico, dentro da perspectiva da materialidade. As mulheres, homens e crianças modificam a paisagem local com seus modos outros de se comunicar. As crianças usam tranças coloridas, com miçangas nas pontas, búzios, borboletas; as senhoras costumam se vestir com vestidos de mangas compridas coloridas; os homens se produzem com

camisas compridas com desenhos nas mangas e no centro, misturando o estilo com calça jeans ou calças de malha, conectando-se ao estilo brasileiro. Assim, são despertadas relações entre brasileiros e migrantes que reelaboram os modos como as coisas do cotidiano são feitas.

No entorno, há mães migrantes que possuem negócios no bairro de Madureira, um importante reduto de trançistas e onde são vendidas roupas em tecidos africanos. Desde o século XX, temos, no cenário brasileiro, mulheres negras que oferecem cuidados estéticos para a população negra usando suas técnicas de beleza. Giovana Xavier aponta:

Madame Walker foi uma das pioneiras em disseminar entre as mulheres negras a importância do cuidado diário dos cabelos e da pele. E isso com base num discurso que articulava higiene pessoal e progresso racial. Em uma nova realidade de trabalho livre e assalariado, com urbanização e ondas migratórias nacionais crescentes, os saberes que compartilhavam impactavam positivamente a autoestima de mulheres historicamente desacreditadas de suas potências físicas, estéticas e intelectuais (Xavier, 2021, p. 130).

Os cuidados corporais dirigidos às mulheres negras afro-americanas foram disseminados entre as brasileiras que procuravam as técnicas de cuidados, acessando a cosmética negra oriunda da comunidade feminina norte-americana. Desse modo, temos formas de produção de si e do outro por meio das coisas que produzem histórias, enquanto fluem nas experimentações dos indivíduos, nas construções dos espaços de beleza e cuidado do bairro e dos seus entornos.

Quando caminhamos pelo bairro, deparamo-nos com imagens ligadas à beleza, elegância e estilos únicos. Certo dia, uma mãe estavam na rua com uma criança, saindo do EDI, ela estava vestida com tamanha elegância, com belos trajes, salto alto, vestido colorido, com bastantes panos, argolas, muitos colares e um lindo turbante da mesma cor do vestido, marrom escuro e bege, mas não pude fotografá-la devido aos perigos da área. No dia seguinte, quando adentrei o espaço do EDI, conversei com a diretora sobre o aspecto da mãe e ela disse: “quando eles chegam no Brasil sempre vestem assim, depois vão se abasileirando, alguns ainda continuam se vestindo como no início, outros nem tanto. O povo daqui antes estranhava, agora tá mais acostumado”. Perguntei como se daria essa mudança, ela respondeu: “as mulheres começam a usar mais jeans, algumas usam essas calças de

ginástica, como as mulheres daqui, não usam tanto as roupas típicas e nem tantos turbantes”.

Assim, a diretora aponta que as vestimentas dos migrantes sofrem mudanças durante a passagem de tempo deles no Brasil, os seus trajes vão se “abrasileirando”. Nesse contexto, aciono Motta (2019), que trata da presença dos *Sapeur* no Brasil, que são congolese pertencentes à *Société des Ambianceurs et des Personnes Élégantes* – que tem o acrônimo *Sape*, seus membros se vestem com artefatos de luxos inspirados na moda europeia, nas grandes grifes. Os sapeurs buscam representar a África como um lugar luxuoso e não como um continente ligado à pobreza, assim como é imaginado pelos brasileiros e mundialmente. Segundo Motta (2019): “elegância é, para eles, uma condição de estar no mundo, e a moda passa a ser um atributo que excede sua função meramente estética para adquirir valores intrínsecos ao comportamento e à conduta social desses jovens” (p. 36).

A elegância entre os jovens congolese, sua imersão no luxo, é uma forma de estar no mundo e de se apresentar ao mundo. Do mesmo modo, mulheres e homens vindos do Congo e de Angola se apresentam no território carioca com suas roupas, sapatos, colares, pulseiras, brincos, anéis e, no caso dos homens, com batas e chapéus. Não importa se esperam o transporte, se guiam a bicicleta ou se passam com crianças ou compras, há sempre beleza e *looks* que, nas palavras de uma das mães brasileiras: “dá pra saber que eles não são daqui por causa das roupas, são diferentes”. Assim, as roupas tanto funcionam como distinção como também promovem mudanças na paisagem do local, que se vê alterada com costumes e outras lógicas de comportamento. Durante a pesquisa, não realizei entrevista com os adultos, as conversas aconteceram nos momentos em que os responsáveis compareceram ao Espaço de Desenvolvimento Infantil para assinar as autorizações para a pesquisa com as crianças.

Certa vez, uma mãe, ao me identificar com uma calça de tecido angolano comprada na loja Baobá Brasil<sup>9</sup>, estabeleceu aproximação. Disse-me, de forma confiante: “o pano da sua calça é nosso”, isto é, do país dela, marcando que eu estaria me apropriando de algo que não é meu. Após o primeiro contato, ela se apresentou para mim com o nome Sara e me entregou um folheto que descrevia os

---

<sup>9</sup> A loja Baobá Brasil se identifica no Instagram como produtora de “Moda AfroUrbana”. Disponível em: <<https://www.instagram.com/baobabrasil/?hl=en>>. Acesso em 17 fev. 2025.

serviços realizados por ela no bairro de Madureira. O trabalho envolvia colocação de tranças, cabelos sintéticos e costura de roupas. Sua profissão também estava estampada no seu corpo, pois seus cabelos estavam trançados com lã e búzios, e sua mochila era feita de tecido africano, assim como sua faixa de cabelo.

Nesse mesmo cenário, conversei com o pai de uma das crianças da turma e ele fez alguns apontamentos acerca de Angola e do Brasil. O senhor Maciel trouxe em sua fala algumas semelhanças entre os países, como o gosto pelas novelas. As novelas brasileiras passam em Angola e são muito assistidas e as mulheres copiam o estilo brasileiro, Maciel disse: “aqui, temos mais limpeza, o lixo é recolhido e não há guerra como lá, só alguns problemas, mas não como os de lá”. Outro aspecto apontado foi a respeito dos cabelos e das maquiagens: “a mulher bonita é a mulher que não usa maquiagem e usa o cabelo natural, sem química. Na minha casa, eu faço os produtos que minha filha trata os cabelos, não se compra nada em farmácia. Aqui no Brasil, as crianças pequenas usam muita química nos cabelos. A minha esposa é trancista, trabalha em Madureira, vou mostrar o cartão dela”.

Imagem 62 – Salão de trancista em Madureira



Fonte: Acervo pessoal.

O bairro de Madureira costuma agregar inúmeros comércios de trancistas que moram nos apartamentos e têm seus filhos matriculados no EDI. Nesse mesmo dia, conversei com outras duas mulheres que trabalham juntas e estavam assinando os termos de assentimento. Quando chegaram, estavam com pressa para retornar ao

trabalho, uma delas falava em Lingala e eu não compreendia, mas percebia a irritação. A outra mãe acalmou aquela que demonstrava nervosismo e então conversamos por algum tempo, enquanto elas assinavam os papéis. A primeira mãe vou chamar de Madalena, a segunda de Josefina. Enquanto Josefina realiza suas assinaturas, Madalena me conta que é angolana e seu esposo é congolês, ela fala as línguas dos dois países e está ensinando ao seu filho André a língua francesa, em casa. Madalena: “eu estudei Biologia em Angola e pretendo aprender inglês. Sei um pouco da língua, mas quero me estruturar mais na língua inglesa. O trabalho como trancista é para ter recursos e sair do Brasil. Desejamos ter outras opções de vida fora do país, quem sabe na França ou no Canadá”. Perguntei o motivo de ela escolher tais países, a resposta foi sobre o acesso à educação, qualidade de vida e também ao convívio com outras pessoas da família que moram nesses países.

Enquanto isso, a outra mãe não quis conversar mais e disse que a profissão de trancista fazia sentido apenas no Brasil, em Angola não era um ofício. Lá, o fazer trança era realizado apenas por prazer, para enfeitar os cabelos da família. Após sua fala, ela encerrou rapidamente o assunto e foi embora. Sendo assim, os cabelos funcionam como distinção, beleza, comércio e possibilidades de expansão do trabalho no território periférico. No Brasil, as tranças ganham outras perspectivas, pois é uma forma de sustento para as mulheres em articulação com os saberes aprendidos no contexto familiar. Neste contexto, conversei com Marinalva, uma mulher angolana que destaca: “aqui, o nosso caminhar é com as tranças e temos como diz ‘fama’ de sermos as melhores no ofício”.

Lody (2004) nos possibilita pensar na diversidade dos cabelos africanos, nos seus usos e distinções. Songa (2017, p. 19), por sua vez, trata das tranças e dos penteados em suas “contribuições para ressignificação do corpo feminino como objeto de beleza e estética, dando ‘positividade’ às características corporais e sociais da mulher negra angolana”. Desse modo, podemos pensar também a circulação e as redes formadas pelas trancistas, que imprimem os efeitos da materialidade das coisas em seu agir no mundo. Mizrahi (2019) contribui para a discussão sobre a materialidade dos cabelos negros, trazendo em seu artigo “Políticas dos cabelos negros, entre mulheres: estética, relacionalidade e dissidência no Rio de Janeiro” inúmeras contribuições para pensar os cabelos das mulheres. A autora percebe, em sua pesquisa, os cabelos ambíguos das mulheres que não desejam lidar diretamente com o racismo e os preconceitos de classe e obter

circulação pela cidade, como também os cabelos que desejam promover a desestabilização da estética através dos seus modos de uso, no caso dos cabelos Black.

No caso brasileiro, as trançistas do bairro também contribuem para o embelezamento e produção das mulheres que procuram seus salões em busca de tranças e modificações visuais através dos implantes. Dona Mariana, uma mãe brasileira, relata a seu modo próprio: “ah, minha filha, os implantes deixam a gente mais bonita para andar pra lá e pra cá”. O “andar pra lá e pra cá” envolve as representações dos espaços que operam com as coisas de embelezar e não agem de forma isolada, gerando desestabilização nos lugares percorridos.

Nesse contexto, o bairro em que se situa o EDI é desestabilizado pelas línguas outras, como o francês, falado entre os congoleses e alguns angolanos. Certo dia, no ponto da van, havia uma mulher vestida como uma saia longa vermelha, uma bata amarela com estampa floral, anéis, pulseiras e sapatos no modelo *scarpin* vermelho com plumas. A sua aparência era extremamente elegante e chamava a atenção de todos que passavam pelo local, os sapatos vermelhos de plumas caíam em contraste com a calçada de barro, ainda sem asfalto.

Outro aspecto importante são as tradicionais capulanas, que servem de adorno para suas cabeças, também usadas como saias e viram suportes para se carregar os bebês junto ao corpo. No EDI, há uma senhora mãe de gêmeas que utiliza um tecido macio chamado *sling*, assim ela mantém as crianças amarradas na parte da frente do seu corpo.

Além disso, as mulheres carregam compras nas cabeças, recebendo ajuda de mototaxistas que promovem um jeito à brasileira de carregar as compras das migrantes, retirando as coisas de suas cabeças e colocando na motocicleta. Outro aspecto é a língua falada nos grupos, chamada Lingala, muito utilizada quando há desejo de manter uma conversa em segredo. É comum ouvir homens conversando em outros idiomas ao telefone ou quando estão acompanhados por outros migrantes.

A circulação dos migrantes pelo bairro é marcada pelas idas ao ponto das vans, que os conduzem aos seus empregos, às escolas de seus filhos e aos *boxes de tranças*, *salões* que funcionam como seus negócios em Madureira no entorno do parque Madureira e no Viaduto de Madureira.

O bairro, portanto, não é apropriado da mesma maneira por todos que nele residem, pois, enquanto as famílias cariocas o utilizam para os momentos de lazer, os migrantes têm esse território como local de moradia, para trabalhar e local de passagem para outros locais do Rio de Janeiro, não usufruindo do bairro para diversão. Uma das mães angolanas, que chamarei de Cora, destacou que, para programações de lazer, costumam ir à Madureira, ao Shopping ou ao centro da cidade, que tem mais oportunidades de divertimento para as crianças.

Em “A Interpretação das Culturas”, o antropólogo Clifford Geertz (1989) defende o conceito de “símbolos semióticos”, que são objetos ou acontecimentos sociais, assim como também defende a escrita dos processos sociais na etnografia, uma descrição densa:

No entanto, esse é um objetivo no qual o conceito de cultura semiótico se adapta especialmente. Como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis (o que eu chamaria símbolos, ignorando as utilizações provinciais), a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descrito com densidade (Geertz, 1989, p. 24).

Desse modo, é importante compreender as redes de relações, os seus símbolos, como as coisas os constituem e os particularizam no mundo ao mesmo tempo em que os coletivizam. A chave para pensar esses modos de ser encontra-se nos diálogos com Daniel Miller (2013), que resgata, na cultura material, os significados dos objetos para a aparência, os encontros e o modo de ser aspirados por determinados grupos. Nesse sentido, estou afinada com a representatividade delineada pela materialidade.

Isso parece corresponder muito bem ao que eu chamei humildade das coisas. Objetos não gritam para você como os professores, nem jogam um pedaço de giz em você, como o meu jogou, mas eles lhe ajudam docilmente a aprender como agir da forma apropriada. Essa teoria também dá contorno e forma à ideia de que os objetos fazem as pessoas. Antes de realizarmos as coisas, nós mesmos crescemos e amadurecemos à luz de coisas que nos foram transmitidas pelas gerações anteriores (Miller, 2013, p. 83).

Dessa perspectiva é que se constituem os usos dos objetos que atuam como processuais e relacionais, pois circulam pela cidade, alargando os diferentes estilos. Além disso, as coisas unem pontos dos bairros, transformando-o. Com Toren,

buscamos compreender como se formam as práticas sociais historicamente construídas, encontradas nas concepções de nossos interlocutores:

Nessa perspectiva, o ser humano, cujas ideias e práticas estamos procurando entender e explicar, é completamente social, e o mundo de pessoas e coisas que ele habita informa toda a sua constituição, especialmente a constituição continuada no tempo dos processos que chamamos “mente”. Disso se segue que não há qualquer aspecto da humanidade de alguém que não seja historicamente constituído (Toren, 2012, p. 23).

Sendo assim, a nossa definição histórica é de seres que fazem parte da história uns dos outros e que se apresentam ao mundo por meio das coisas. Desse modo, produzimos e somos produzidos pelas coisas. As coisas agem como agentes sociais.

Acontece claramente que as pessoas formam relações sociais com as “coisas”. Tomemos o exemplo de uma menina com uma boneca. Ela ama a boneca. Tem a boneca como melhor amiga (segundo ela). Será que ela atiraria a boneca ao mar de um bote salva-vidas para impedir que seu irmão mais velho mandão se afogasse? De jeito nenhum (Gell, 2018, p. 47).

A relação entre humanos e não humanos, como destaca Gell, não é trivial. Coisas podem ser agentes nas interações sociais. Assim, as coisas que circulam no bairro e em Madureira também são exibidas em eventos promovidos pelo Espaço de Desenvolvimento Infantil. Além disso, os pais migrantes costumam exercer seus trabalhos em feiras gastronômicas que acontecem no Rio de Janeiro. As coisas e as pessoas estão em constante relação, como traz Mearleu-Ponty (2018):

Se aproximo de mim o objeto ou se faço girar em meus dedos para “vê-lo melhor”, é porque para mim cada atitude do meu corpo é de um só golpe potência de um só espetáculo, porque para mim cada espetáculo é aquilo que é uma certa situação cinestésica; em outros termos, porque adiante das coisas meu corpo está permanentemente em posição para percebê-las e, inversamente, porque as aparências são sempre envolvidas por mim em uma certa atitude corporal (p. 406).

As experiências que as pessoas têm no mundo estão em conexão com as materialidades. Desse modo, quando tratamos das pessoas e de suas coisas, de seus ornamentos e modos de se distinguir no mundo, podemos observar que suas escolhas estéticas vão produzir significados sociais.

Assim, dentro das complexidades do bairro, apresento as tias. Sejam brasileiras ou migrantes, são figuras que assumem o papel de cuidadoras das

crianças, para que seus responsáveis possam trabalhar. As tias são muito comuns entre as classes populares e costumam assumir a tarefa de levar e buscar as crianças na escola, como também exercem outros cuidados até os responsáveis chegarem em casa. As tias já foram confundidas pelos professores como membros das famílias, pois muitas vezes as mães demoram a ir ao EDI. As mulheres que exercem esse trabalho são geralmente senhoras, embora algumas jovens possam fazer a parte de levar e buscar na escola a pedido da mulher mais velha que está tomando conta em casa. Outras vezes, essas mulheres fazem parte da mesma família, que reúne várias delas para revezar na tarefa de levar e buscar no EDI.

No momento da assinatura dos termos de autorização, algumas senhoras perguntaram se podiam assinar pelos pais das crianças, pois eles estavam trabalhando. Expliquei que somente o responsável legal da criança poderia assinar os documentos. Então, elas me contaram que formam uma estrutura de cuidados para a criança, que nem sempre há no bairro um espaço com vagas para a criança pequena, assim elas assumiram o território e, antigamente, até ensinavam as crianças. Uma delas, que vou chamar de Maura, disse: “a gente sempre ficou com criança de um e de outro. As mães daqui sempre tiveram ajuda pra trabalhar”. Além disso, as alternativas de pagamento se dão de acordo com o tempo que cada criança permanece na casa, outras vezes não existem pagamentos, no caso de os cuidados ocorrerem no interior da própria família ou por amizade.

As tias nem sempre são parte da família, mas formam, no local, uma espécie de ambiente acolhedor para as crianças, promovendo também o cultivo da cooperação entre congolese e angolanos. As mulheres migrantes chamam as tias de tomar conta de “babá” e as pagam, assim como as brasileiras, para serem cuidadoras. Quando as mães angolanas e congolese deixam seus filhos na porta do EDI, elas avisam: “é a babá que vem buscar”. As ditas “babás” são as mulheres brasileiras que promovem, em seus espaços domésticos, um segundo encontro das crianças que convivem no EDI.

Uma conversa minha com duas brasileiras revelou que os cuidados dispensados às crianças representam ajuda financeira para elas, mas também contribuem para as mães trabalhadoras. De acordo com uma das senhoras, a quem nomearei Raimunda, o cuidado é realizado a fim de promover o bem-estar da criança e proteção até o período em que os responsáveis chegam do trabalho. Na fala de dona Raimunda: “a gente traz as crianças cedo pra escola e depois busca,

quando a mãe vem do trabalho já tá limpinho, arrumadinho”, o cuidado é, pois, efetivado para atender as necessidades da criança. Outra perspectiva sobre o cuidado vem de Kátia: “vou buscando as crianças nas escolas e, depois, cada uma vai ficando nas suas casas, é assim todo dia, e quando precisa a gente inverte”. Muitas vezes, os que hoje consomem a ajuda dessas figuras que contribuem para o cuidado já foram também cuidadoras.

O “tomar conta” também é exercido entre as mulheres angolanas e congolezas que abrem suas casas para cuidar dos filhos umas das outras. Dessa forma, elas constroem vínculos e redes de apoio, assumindo formas importantes de relações, pois muitas mulheres vêm para o Brasil antes dos maridos e assumem a responsabilidade da casa e dos filhos. Segundo Fernandes:

Veremos que ao lado das Casas existem outras modalidades igualmente estratégicas, como mulheres que levam e buscam na creche, crianças que são provedoras de atenções ao cuidar de irmãos ou parentes, mulheres que, em suas próprias casas, tomam conta de seus próprios filhos junto a outras crianças, filhos de uma amiga ou de uma vizinha, o que seria uma versão diminuta das Casas que “tomam conta”, sem esquecer dos parentes e amigos que se ajudam na criação de outros. Em suma, as Casas de “tomar conta” são uma destas modalidades que, situadas na realidade permanente da circulação, enriquecem as mil e uma formas de resolver a demanda pelo cuidado nas classes populares (2021, p. 24).

Desse modo, há muitos modos criativos de se promover os cuidados com as crianças. Nesse contexto, o bairro, em suas complexidades e desafios cotidianos, tem modos de organização que são entendidos dentro do seu espaço. As pessoas encontram seus meios de pensar o lugar em que vivem, significando-o, formando redes, rompendo fronteiras e construindo alternativas para se viver na periferia. Na pesquisa, é preciso destacar que as crianças possuem vagas nas escolas e que ficam nas casas até o momento de retorno dos seus responsáveis para casa ou até a hora de irem para as aulas. As crianças também descrevem as “casas de tomar conta” como um modo de vida vigente no lugar descrito por elas. Emergem de suas falas os episódios de brincadeiras e encontros com outros amigos, experiências que são observadas nos espaços em que percorrem.

Certo dia, André estava brincando no espaço do EDI com outros amigos. Nesse local, foi construída uma oca, pois havia uma exposição para homenagear os povos originários. Então, todos visitaram e experimentaram os elementos dispostos

no local construído pelas turmas. As crianças entraram na oca e André observou, comentando com outro amigo: “tá tudo aqui igual a lá na casa da tia que cuida da gente”. Eu perguntei como era esse lugar da casa tia que cuida das pessoas. Ele disse que tem brinquedo e alguns amigos do EDI que ele gosta. Rosa também trouxe suas memórias sobre a casa da tia de tomar conta: “lá é bem legal, a gente leva o nosso brinquedo e tem alguns brinquedos do filho da tia. E ela é legal”.

Imagem 63 – Oca igual à casa da tia



Fonte: Acervo pessoal.

Nesse contexto, as crianças anunciam que brincam e apontam possibilidades de compreensão sobre os significados da casa, das crianças que estão lá e da tia que dedica os cuidados.

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras da história (Kuhlmann, 2015, p. 30).

As infâncias são verdadeiros nascedouros de invenções e curiosidades, suas observações devem ser consideradas, pois traduzem o seu universo. Aprender a escutar é algo difícil, mas podemos nos referenciar nos pequenos. Devemos ouvir como foi, como são essas infâncias e pensá-las como historiadoras das suas infâncias, ou antropólogas, já que são exímias observadoras dos comportamentos alheios, das próprias dinâmicas sociais em que estão inseridas. Nesse processo, como nos aponta Toren (2010), nas aldeias fijianas, há um modo respeitoso de se

vestir, e as crianças expressaram esse modo geracional em suas redações. Essa forma de se vestir e agir deve ser respeitada por todos, pois, na aldeia, todo mundo é parente de todos. As crianças estão descrevendo, dando sentido ao mundo, às relações nas quais estão inseridas:

Descobrir que sentido as crianças estão dando ao mundo é importante para a análise etnográfica não simplesmente porque possibilita um relato mais completo e sutil de como a vida é vivida em qualquer esfera específica e como a transformação naquela mesma esfera é um aspecto de sua continuidade, mas porque nos possibilita tornar analíticas as categorias das pessoas cujas vidas estamos tentando analisar, seja em nossos próprios lares ou em outro lugar do mundo (Toren, 2010, p. 40).

Nesse contexto, a compreensão de mundo de uma criança, suas ideias acerca do lugar em que nasceu, seus ritos e práticas e modos de ser são oriundos de um espaço em construção que as envolve pela aprendizagem com outras pessoas. As crianças se fazem presentes em todas as esferas sociais. Assim, elas tecem, em seus modos de ser, palavras, ações, gestos que não são um fim em si mesmo. Estão sempre recomeçando a partir da experiência do refazimento, do “fazer coisas de criança”. As crianças fazem “coisas de criança” e se revelam com imensa sabedoria sobre o mundo dos adultos. A observação e a atenção das crianças para ouvir e conhecer o mundo e o outro, por meio de suas buscas e inquietações, deslocam-nos para conhecer os territórios de suas infâncias. De acordo com Kohan:

Existe também uma outra infância que habita outra temporalidade, outras linhas: a infância minoritária. Essa é a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação (2007, p. 94).

Sendo assim, a infância como experiência e acontecimento, resistência e criação abre portas para que possamos compreender onde elas se localizam e vivem nos muitos espaços para além do EDI. Nessa perspectiva, as crianças nos possibilitam compreender os lugares, as trajetórias das populações transnacionais, as formas que as famílias se organizam para promover o cuidado, as relações e construções do bairro e suas dinâmicas entre brasileiros e cariocas periféricos.

### **5.3 Breve história da Educação Infantil**

O contexto de criação da Educação Infantil no Brasil é de suma importância para se compreender os processos sociais e históricos em que se estabeleceram o olhar sobre a infância e a criança. Não busco me debruçar na linha do tempo de eventos históricos de construção da Educação Infantil, mas passo por eles, brevemente, pois há marcos históricos, como a criação das creches e jardins de infância, que são fundamentais para se entender como foram criados os Espaços de Desenvolvimentos de Educação Infantil que hoje temos na cidade do Rio de Janeiro. Para isso, dialogamos com o nascimento do sentimento de infância, com o assistencialismo oriundo dos modelos de asilos e creches privadas, o surgimento dos jardins de infância para as classes ricas e a expansão das pré-escolas como políticas públicas compensatórias para as crianças pobres. Nesta direção, temos o movimento da sociedade civil, que busca tornar a creche um direito da criança, conquista efetivada pela Constituição de 1988.

Nesse quadro de breve passagem histórica, a ideia do sentimento de infância é construída, como observa Ariès (2016) em sua historiografia da infância, que percorre a vida social das famílias europeias no final da Idade Média. A formulação sócio-histórica da infância altera os contextos nos quais as crianças estavam inseridas, transformando-as em seres que são cuidados, alimentados, vestidos de maneira diferente e educados de forma distinta dos adultos. Nesse bojo, surge a separação por idades.

O processo de construção da Educação Infantil no Brasil foi trilhado entre fios e desafios, pois as concepções de criança e infância são construções históricas que ainda não predominavam no país. Desse modo, segundo Oliveira de Ramos et al. (2012), “até meados do século XIX, não existia em nosso país o atendimento de crianças pequenas longe da mãe em instituições tipo creches, parques infantis ou jardins de infância” (p. 21). No país, eram promovidos movimentos para se construir creches para proteção da infância das crianças pobres. O Brasil do século XX alteraria o quadro educacional da população, tais mudanças viriam em torno das políticas voltadas para a infância.

Um fato historicamente importante é o I Congresso de Proteção à Infância, em 1922, que alertou para a necessidade de ultrapassar a fase então vigente de confiar o trabalho da atenção às crianças às instituições privadas de caridade, e recomendou a aprovação de leis específicas relativas aos direitos das crianças, assim como leis determinantes dos exames pré-nupciais, do ensino

obrigatório de puericultura, o estudo da pediatria (Nunes; Corsino; Didonet, 2011, p. 20).

O I Congresso de Proteção à Infância, de 1922, foi de grande importância, pois o poder governamental foi acionado para atuar junto aos setores privados no cuidado à infância, as creches e pré-escolas no Brasil surgem então para atender diferentes classes da sociedade.

O espaço da creche é criado para atender as camadas mais pobres, filhos de mães trabalhadoras que seriam atendidos dentro de uma lógica sobre o tripé assistencial, de cunho religioso, higienista e jurídico. O jardim de infância, por sua vez, surge para atender as famílias mais abastadas onde se desenvolveria o pedagógico. Mas, como observa Kuhlmann (2015), “caso fôssemos seguir este pensamento com rigor, seria necessário considerar como jardim de infância apenas aquele criado e dirigido pelo próprio Froebel” (p. 69). A pedagogia de Froebel, como destacam Kishimoto e Pinazza (2007), entende o ser humano como autocriativo: “assim, o filósofo a compreende como ser ativo e criativo, a qual faz conexões internas, tem capacidade de aprender, adquire experiência por meio da autoatividade, faz reflexão e chega à autoconsciência com auxílio do adulto” (Kishimoto; Pinazza, 2007, p. 39). A história da educação da criança no Brasil nasce em torno de políticas criadas entre as esferas pública e privada para conceber o cuidado à criança pobre. Assim, segundo Kuhlmann (2015):

Embora se houvesse referências à implantação de jardins de infância para atender a pobreza, elas não encontravam o menor eco em iniciativas concretas. A preocupação daqueles que se vinculavam às instituições pré-escolares privadas brasileiras era com o desenvolvimento das suas próprias escolas. Nota-se, entre eles, a utilização do termo “pedagógico” como uma estratégia de propaganda mercadológica para atrair as famílias abastadas, como uma atribuição ao jardim de infância para os ricos, que não poderia ser confundido com os asilos e creches para os pobres (p. 81).

No Brasil, os movimentos populares lutavam pela qualidade da educação, pela erradicação do assistencialismo e da chamada “educação compensatória” destinada às crianças oriundas das camadas mais pobres, que teriam a chamada “privação cultural”. Segundo Sônia Kramer em *A Política do Pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*, existem cinco fatores no Brasil que são responsáveis pela expansão da pré-escola: os de ordem compensatória, relativos às novas teorias

psicológicas ligadas à ideia de privação cultural; o reconhecimento da pré-escola, que começa a ser vista a partir da crise econômica dos Estados Unidos na década de 1930; a Segunda Guerra Mundial, que provoca impulsos na indústria, principalmente para as mães que trabalhavam nas indústrias em substituição ao trabalho masculino; no pós-guerra torna-se evidente também as teorias psicanalíticas de desenvolvimento da criança na pré-escola, com as redescobertas dos trabalhos de Piaget, Montessori e Vigotsky; além disso, a guerra atraiu antropólogos e sociólogos que destacavam o efeito das classes sociais e da etnia para o desenvolvimento da personalidade. Os estudiosos, então, voltam-se para os efeitos das diferenças sociais, econômicas e culturais no mundo (Kramer, 2003). Explorando a teoria da privação cultural, a autora diz que:

Essas crianças, provenientes de grupos minoritários da população, teriam sofrido grandes desvantagens em termos de estimulação no seu ambiente familiar e da pobreza de linguagem de seus pais, principalmente de sua mãe. Ao chegar à escola elementar, essas crianças fracassariam por não terem vivido diversas experiências, anteriores à escolarização, fundamentais para o êxito do desempenho escolar (Kramer, 2003, p. 28).

A pré-escola é, então, eleita como forma de modificar os quadros da realidade educacional brasileira. Nesse contexto, pensa-se em superar problemas econômicos sem mudar as relações de produção existentes, ou seja, sem mudanças na infraestrutura econômica, o que reflete uma concepção idealista e liberal do mundo (Kramer, 2003). A proposta de educação “compensatória” está calcada em uma visão assistencialista de educação.

Na linha do tempo da educação brasileira, os movimentos sociais também traçam um novo olhar sobre a educação da criança, surgindo pressões da classe trabalhadora para a abertura de creches e pré-escolas, em decorrência do aumento do número de mulheres no mercado de trabalho.

Enquanto isso, nos grandes centros urbanos, a reivindicação por creches e pré-escolas por parte de amplas parcelas da população de mães, que precisavam trabalhar fora do lar para garantir a subsistência da família, intensificou-se e substituiu a atitude de aceitação do paternalismo estatal ou empresarial por uma visão da creche e da pré-escola como um direito do trabalhador (Oliveira de Ramos et al., 2012, p. 28).

A realidade educacional brasileira sofreu sucessivas mudanças advindas das lutas dos movimentos sociais, da luta de mulheres em busca de creche e pré-escola

como direito do trabalhador. Além disso, o atendimento à criança pequena conta a criação de órgãos e extinção de outros órgãos e departamentos. Como salienta Kramer (2006), foram áreas que se tornaram responsáveis pelas transformações pelas quais passaram as condições de vida das crianças, que tiveram percursos diferenciais no acesso à educação.

Assim, avançou-se no campo teórico e também no campo dos movimentos sociais e das lutas para mudar a situação da educação da criança de 0 a 6 anos no Brasil. Contudo, na história do atendimento à criança de 0 a 6 anos no Brasil, foi constante a criação e extinção de órgãos, superpondo-se programas com mesmas funções. Saúde, assistência e educação não se articularam ao longo da história; ao contrário, o atendimento ramificou-se, sem que uma das esferas se considere responsável. Cada uma das áreas foi apontada como causa, sem uma transformação das condições de vida das crianças (Kramer, 2006, p. 800).

Desse modo, a infância brasileira, no âmbito das políticas públicas durante o século XX, encontrou-se em um cenário histórico de intensas lutas, com criação de instituições, decretos e órgãos públicos e privados, e elaboração de leis que foram delineando o quadro de políticas que hoje referenciam a educação das crianças das creches e pré-escolas. Na legislação, a pré-escola no Brasil era vista como preparo para escola.

No país, havia então articulações em torno da expansão de creches e pré-escolas de baixo custo. Desse modo, a Legião da Boa Vontade (LBA), em 1977, criou o Projeto Casulo, organizado em municípios brasileiros.

O Projeto Casulo foi a ação mais expressiva da LBA, tanto pelo número de crianças atendidas, quanto por sua capilaridade no território nacional. Em quatro anos, alcançou o total de 1,8 milhão de crianças, mas seu modelo seguia o discurso da época: atendimento de crianças em situação de pobreza, ampla cobertura, baixo custo e participação da comunidade (famílias e outros voluntários) (Nunes; Corsino; Didonet, 2011, p. 24).

O Brasil dos anos 1980 atravessava a abertura política e traçava com isso novos rumos para educação, oriundos das pressões populares e trabalhistas que intensificaram as reivindicações, culminando na constituinte, que tem intensos debates sobre as concepções de criança, infância e Educação Infantil, ou seja, a importância de oferecer desenvolvimento pedagógico em vez de assistencialista. É na Constituição de 1988 que as creches e pré-escolas são reconhecidas como direitos sociais da criança:

O atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças se afirma na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação. O processo que resultou nessa conquista teve ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de trabalhadores, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação (Brasil, 2010, p.7).

A Constituição cidadã, como é conhecida a constituição federativa brasileira, impulsiona o debate de diversos setores da sociedade, que se movem para criar para o Estatuto da Criança e do Adolescente 8069/1990, o documento mandatório de proteção da criança, reconhecida como sujeito de direitos pela constituição. Nesses passos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/1996, em seu artigo 29, reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, desvinculando-a do cunho assistencialista e reorganizando a educação brasileira dentro de princípios igualitários.

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 2013).

Sendo assim, creches e pré-escolas ingressam nos sistemas de ensino e são assumidas como responsabilidades dos municípios, que devem se integrar às políticas da União e dos estados. A LDB expressa a consolidação das conquistas dos movimentos sociais pelos direitos das crianças, assumidos pela constituição de 1988. No artigo 208 da constituição o dever do Estado quanto à educação é fixado e a garantia do seu atendimento também, mas somente em 2006 é aplicado o inciso IV, que apresenta a Educação Infantil, em creches ou pré-escolas, como direito das crianças de até cinco anos de idade (Brasil, 2006).

A gestão das creches e pré-escolas são de responsabilidade dos municípios, que devem se orientar por meio das propostas do Ministério da Educação (MEC) para redesenhar o seu sistema de atendimento.

Em síntese, a gestão da educação infantil é responsabilidade prioritária das instâncias municipais. Cabem aos municípios a oferta, a organização e a gestão de sua rede de instituições de educação infantil e, também, a regulamentação, o acompanhamento, a orientação e a fiscalização das demais, públicas e privadas, que existem em seu território geográfico (Nunes; Corsino; Didonet, 2011, p. 52).

No cenário educacional do Rio Janeiro, a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS) era responsável pelas creches e pré-escolas, principalmente as que existiam dentro de comunidades. Segundo Corsino (2003, p. 205) “o Decreto no 20.525 transferiu o atendimento de Educação Infantil da SMDS para a SME. Esta transferência, por sua vez, não foi nem tem sido simples, pela própria história da Educação Infantil do município”. Nesse contexto, Tatagiba (2011) nos convoca a olhar os importantes ganhos da primeira infância carioca por meio dos concursos dos Professores de Educação Infantil (PEIS) e dos Agentes de Educação Infantil (AEIS). Embora se tenham muitos desafios, os movimentos em prol da infância estão sendo visibilizados.

Sem ignorar os muitos embates que estão em curso e os muitos desafios ainda existentes, pode-se concluir que não têm sido vãs as reivindicações pela atuação mais efetiva do Estado no campo da educação da primeira infância, embora os convênios com as organizações sociais continuem ocorrendo para contratação de pessoal, na cidade do Rio de Janeiro. A criação dos cargos supracitados e a abertura de concurso público para suprir as vagas disponíveis não são conquistas de pequena monta (Tatagiba, 2011, p.165).

Desse modo, são dados novos passos em direção a espaços regidos por políticas públicas orientadas a integrar a primeira infância a parâmetros de atendimento de cunho qualitativo, onde o cuidar e o educar estejam indissociáveis, sendo ofertados dentro de ambientes propícios a crianças das faixas etárias compreendidas entre 0 e 6 anos de idade. O encontro com os principais marcos da história da Educação Infantil brasileira e carioca é vital para se apresentar a construção dos Espaços de Desenvolvimento Infantil na última década na Cidade do Rio de Janeiro.

#### **5.4 A criação dos Espaços de Educação Infantil (EDI)**

A criação do Espaços de Desenvolvimento Infantil se encontra dentro das concepções de criança como sujeito de direitos, que precisa ser vista e ouvida e ter seu desenvolvimento contemplado em todos os aspectos. Assim, busca-se orientar por meio de práticas individuais, sociais e familiares. Nessa perspectiva, são

apresentadas as intencionalidades pedagógicas e a importância da criação do espaço para as crianças na Educação Infantil:

Entendendo que é necessário criar determinadas condições para o desenvolvimento e crescimento da criança nessa importante fase da vida, os espaços de Educação Infantil passam a ter uma tarefa-desafio que vai além do cotidiano de uma escola, tal como conhecemos nos demais anos de escolaridade da Educação Básica (SME, 2010, p. 2)

Dessa maneira, entende-se que é preciso gerar condições para que as crianças cariocas sejam recebidas em espaços adequados para o seu desenvolvimento e crescimento, como também que propiciem qualidade para suas interações, visto que a organização espacial e as dimensões físicas refletem nas crianças. Sendo assim, o espaço é de grande importância e é também provocador de relações, inquietações, segundo Daniela Guimarães (2012, p.97): “a ideia do espaço como suporte para relacionamentos implica, também, a relação entre o espaço educativo e o espaço da cidade: como os dois se interpenetram e dão suporte um ao outro?”. O espaço é cenário, acolhimento, torna-se ambiente com a presença das crianças e suas muitas formas de interação e brincadeiras, e é um direito. Assim, a democratização do ensino e o seu acesso compreende a demanda por espaços de Educação Infantil nos territórios da cidade.

Os Espaços de Desenvolvimento Infantil são fruto de um Plano de Ação da Secretaria Municipal de Educação, que visou gerar mais vagas na creche e na pré-escola. Privilegia-se, assim, a criação de uma base sólida para o percurso da criança no ensino básico. De acordo com o Modelo Conceitual e Estrutura da SME, “esta proposta se baseia nas ideias de James Heckman, o qual defende que fomentar, desde cedo, o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças tem o maior custo-benefício (Rio de Janeiro, 2010, p. 2). Além disso, o documento afirma que os EDI são:

Espaços de Desenvolvimento Infantil, cuja proposta está centrada na criação de unidades que abrigam tanto a creche quanto a pré-escola em um mesmo ambiente físico. Essa iniciativa possibilita a permanência da criança em um grupo de colegas em uma mesma unidade durante a Educação Infantil, facilitando assim o monitoramento do seu desenvolvimento e crescimento ao longo desse percurso. Os principais pilares do EDI são: junção de creche e pré-escola, sala de primeiros atendimentos, biblioteca infantil e atendimento em período integral (2010, p. 3).

Os Espaços de Educação Infantil têm a proposta de reunir creche e pré-escola no mesmo espaço, o que permite a convivência de crianças de diferentes idades, além da permanência da criança em um grupo na mesma unidade durante a Educação Infantil, criando pertencimento entre elas, partilhas e significativos processos de criação, em suas múltiplas linguagens e formas de brincar e acessar o mundo.

A criação do EDI se sustenta na crença de que as crianças encontrarão rotina e relações estáveis entre seus pares e adultos, uma vez que poderão permanecer naquele EDI por todo o período de sua primeira infância. Essa relação, além de estável, fomentará os sentimentos de pertencimento, confiança e segurança, sentimentos esses que constituem a base do crescimento e desenvolvimento infantil saudável. Igualmente, os pais das crianças encontrarão, entre eles e com o EDI e seus profissionais, possibilidades de novas relações sociais, usufruindo do clima positivo criado no espaço do EDI para seus filhos (Rio de Janeiro, 2010, p. 4).

O Espaço de Desenvolvido Infantil onde realizei a pesquisa dispõe da mesma proposta pedagógica da Rede. Sendo assim, o EDI é movido pela crença de ser um espaço de rotina e relações saudáveis para as crianças, ou seja, um ambiente possibilitador de relações partilhadas com qualidade, atendendo às especificidades de cada criança frequentadora de seu chão.

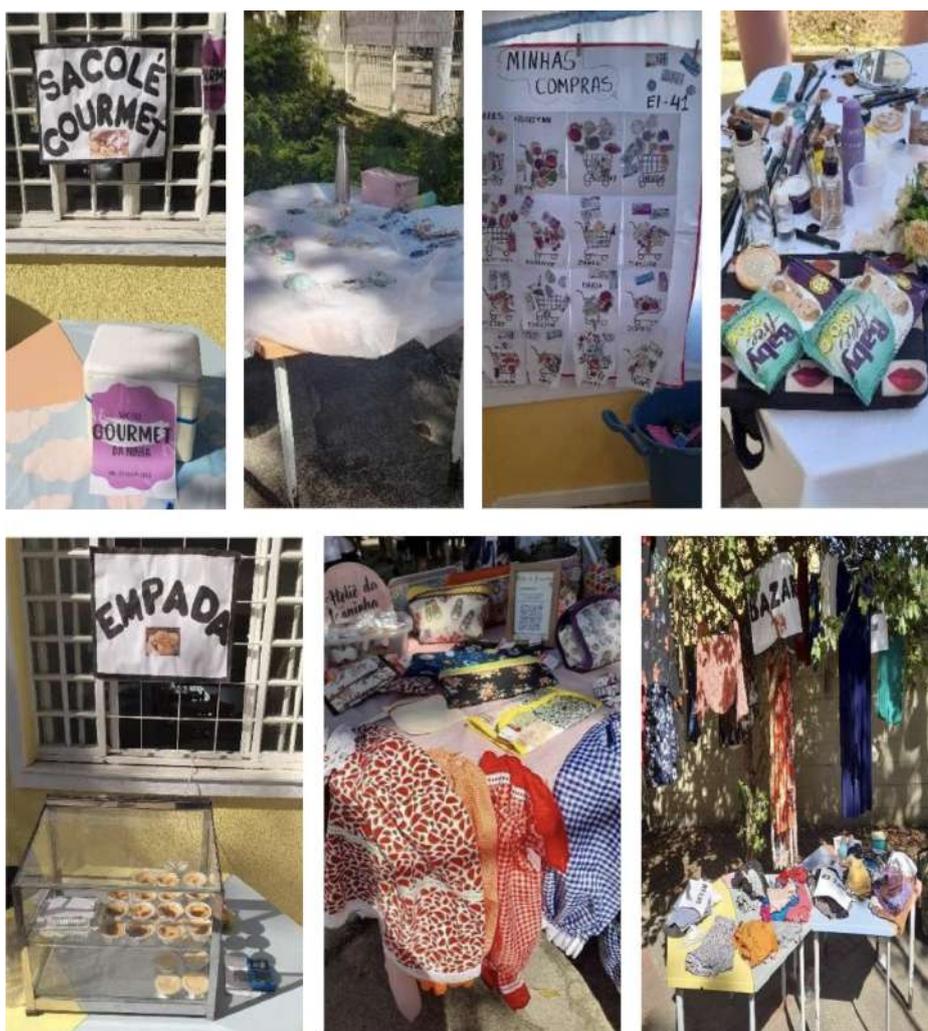
O local foi inaugurado em 2014 no mandato prefeito Eduardo Paes, tendo a presença da secretária de educação Claudia Costin. O seu ambiente atende desde a creche à pré-escola, com turmas que possuem horários integrais e também parciais. O EDI, desde a sua inauguração, vem atendendo as crianças da região periférica de Costa Barros, Barros Filho, Pavuna, Guadalupe e adjacências. Outro aspecto importante é que ele é um dos receptores mais próximos para as crianças migrantes e filhas de migrantes que moram nas proximidades. Assim, desde a sua inauguração, ele vem acompanhando as chegadas e partidas das famílias que passam pelo bairro.

O local tem três andares e a estrutura do prédio tem elevador, banheiros para cadeirantes e em todas as salas foram construídos banheiros para as crianças, além dos que estão nos corredores. O EDI tem pátio interno coberto e um grande espaço externo onde as crianças circulam com brinquedos como velocípedes e bicicletas. Além disso, foi construída uma horta com o intuito de incentivar a boa alimentação

e os hábitos saudáveis. Os murais que estão fixados nos corredores expõem as atividades das turmas e as paredes carregam os cartazes das mesmas atividades.

Desejei saber sobre a planta baixa da instituição e descobri que não há registros, assim como não existem registros da história da instituição, apenas temos os dados que foram produzidos pelas histórias contadas pela diretora, que se remete ao momento da fundação e ao seu trabalho de parceria junto à comunidade escolar. O trabalho acontece por meio do cuidado e da educação, mas também pelas ações que buscam envolver os responsáveis. Na região, existem duas escolas municipais próximas ao EDI. Com o decorrer do tempo, o local busca proporcionar para a comunidade de pais projetos que conectem a família ao cenário do EDI e que também deem visibilidade ao empreendedorismo local. Para isso, foram criadas exposições das profissões das famílias.

Imagem 64 – Exposição sobre profissões das famílias



Fonte: Acervo pessoal.

Neste dia, o espaço externo foi ocupado pelos materiais de trabalho dos responsáveis, que são maquiadores profissionais, vendedores de sacolés “gourmetizados”, donos de brechós, artesãos, etc. Assim, há o incentivo à circulação do dinheiro entre os próprios moradores e o aumento da renda. As crianças visitaram a exposição, pois a turma está imersa em um projeto que busca mostrar formatos de comércio como o mercadinho, a padaria e as lojinhas. As crianças percorrem esses espaços com seus responsáveis e se apropriam dele nas escolhas alimentares e nos movimentos de interação com os adultos. Nessa perspectiva, as crianças também tomam para si o espaço do EDI ao mostrar para os adultos o que elas estão esperando da Educação Infantil. Elas acionam as brincadeiras para se apropriarem do prédio do EDI, dos grandes e pequenos lugares, desencadeando a desorganização das propostas feitas pelos adultos.

#### **5.4.1 A importância da escola**

A escola tem o desafio de pensar a diversidade, alicerçando-se em práticas que promovam a instauração, no cotidiano, de epistemologias que dialoguem com as lógicas trazidas pelas crianças e seus modos de significar o mundo. Com tal visão, podemos dizer que a escola tem grande potencial emancipador, pois, ao acolher a diferença, a diversidade cultural, via modificação das práticas e discursos pedagógicos estruturantes sobre nossa sociedade e os lugares socialmente demarcados, ela ensina aos alunos possibilidades outras de alcançar a liberdade de pensamento crítico, o que lhes ajuda na escrita de seus caminhos. Nós nos constituímos como somos por meio das relações com os outros, sejam as relações com os nossos pais, irmãos, sejam as tecidas nos ambientes escolares, entre pares. As relações nos envolvem e estruturam os modos de educação recebidos durante a infância. Conforme argumenta Pereira (2016, p. 114),

[...] a partir do momento em que se possibilita a indivíduos de determinada faixa etária o convívio cotidiano, que permitiria articular relações de sociabilidade entre os pares, a escola também passa a sofrer a influência do modo como esses indivíduos se relacionam entre si e com a instituição.

O espaço escolar possibilita a convivência de pares e a articulação de sociabilidades realizadas pelos seus atores, que constituem formas de situar a escola em novos debates sociais. Nesses passos, o tenso processo que envolve dimensões

da vida cultural e social incide sobre novas discussões e produção de saberes. A escola, como receptora de crianças migrantes e filhas e filhos de migrantes, tem o papel de ser um espaço de acolhimento que permita às crianças o desenvolvimento de relações saudáveis, marcadas pela empatia, pela brincadeira e inclusão. Desse modo, cabe a inserção de abordagens interculturais que beneficiem a todas as crianças.

Esse movimento incide sobre a Educação Infantil, que é o primeiro contato da criança com o sistema educacional. Nesse sentido, a educação das crianças pequenas deve ser possibilitadora de experiências que enriqueçam os seus repertórios e que reconheçam as múltiplas infâncias e crianças que circulam no chão da escola. Acerca da Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais apontam que:

Seus sujeitos situam-se na faixa etária que compreende o ciclo de desenvolvimento e de aprendizagem dotada de condições específicas, que são singulares a cada tipo de atendimento, com exigências próprias. Tais atendimentos carregam marcas singulares antropológicas, porque as crianças provêm de diferentes e singulares contextos socioculturais, socioeconômicos e étnicos. Por isso, os sujeitos do processo educativo dessa etapa da Educação Básica devem ter a oportunidade de se sentirem acolhidos, amparados e respeitados pela escola e pelos profissionais da educação, com base nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade (Brasil, 2009, p. 36)

As Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2009) apontam a importância de se respeitar os diferentes sujeitos que frequentam a Educação Infantil em seus muitos encontros. Desse modo, partimos em busca do acolhimento do ponto de vista das crianças que, com seus movimentos e modos de se comunicarem, criam pontes, revitalizando os caminhos que nos conduzem até elas. Vale considerar que as crianças são fontes inesgotáveis de saberes, emoções e insubmissões em seus percursos. Nasce dos nossos encontros com elas as reinvenções, complexidades que se sustentam a partir de suas criatividade e se revelam nas brincadeiras e vozes. Segundo Kramer e Abramowicz, sobre a função da Educação Infantil:

A construção de uma vida não fascista se faz desde o seu início. A função da Educação Infantil é múltipla, já que ela opera com as primeiras iniciais sociais. A escola é uma fábrica de subjetivação, local no qual se opera socialmente para se ter um gênero, uma sexualidade, uma raça, uma classe social, uma língua, uma gramática, e deste modo, quanto mais múltiplos foram as possibilidades de construir subjetividades, mais modos

de vidas serão produzidos e capazes de serem acolhidos e expandidos (Kramer; Abramowicz, 2023, p. 9).

A infância como presente, como acontecimento que está nas instituições de Educação Infantil, move-se em direção às experiências e recebe as suas primeiras inserções sociais no cotidiano educativo, como observam Kramer e Abramowicz (2023). É nesse caminho que a educação das infâncias surge como prática da liberdade, da autonomia, do combate à exclusão, ao preconceito, xenofobia, discriminação, e como porta para a indagação. As crianças indagam, criam percursos e mostram os trajetos que vêm sendo trilhados. A Educação infantil é política e resistência, um importante canal de descoberta sobre o ponto de vista das crianças.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensei o Espaço de Desenvolvimento Infantil para realizar a pesquisa sobre a importância das militantes-educadoras que vêm diluindo fronteiras entre a escola e o movimento negro, fortalecendo e recriando a identidade de crianças negras. Durante as visitas técnicas que fiz ao EDI, o meu projeto tomou outros rumos, pois soube da possibilidade de haver a presença do racismo que seria dirigido a crianças oriundas do Congo e de Angola por crianças brasileiras. Assim, o quadro descrito me envolveu de maneira surpreendente, pois crianças cariocas periféricas também sofrem com as tensões do *racismo à brasileira* vivenciado em meio a experiências escolares e não-escolares, sendo a escola um espaço significativo para a construção da identidade das crianças.

Desse modo, fui em busca de compreender como as *crianças em trânsito* e as crianças cariocas lidam com as diferenças, com a curiosidade acerca da cultura do outro, os seus modos de ser e com possíveis tensões raciais. Foi por meio das brincadeiras, desenhos, das fotografias dos gostos, do consumo da música, dos brinquedos e das coisas que as crianças mostraram seus pontos de vista. Nesse universo, eclodem as tensões raciais, percepções das diferenças, indagações e rompimentos dos tempos e relações não horizontais ou hierárquicas impostas pelos adultos e por outras crianças.

As crianças, por meio das brincadeiras e dos brinquedos, assumem formas de simbolizar, imaginar e trazer para a realidade o vivido, assim como trazer resoluções sociais por meio de posturas adotadas entre meninos e meninas que estão processo de desconstrução em seus estilos estéticos, inventivos e criativos. As crianças Rosa e Felicidade estavam dialogando sobre os usos das roupas no dia da Festa Cultura do EDI. As meninas adotaram estilos diferentes e criativos. Felicidade destacava que, entre roupas de mulher e de crianças, havia diferença e ambas sabiam que as peças de roupas podiam ser encontradas no bairro de Madureira. Nesse sentido, em suas formas de habitar o mundo, as crianças mostraram suas formas singulares de interpretação. Desse modo, elas estão ocupando os territórios da infância por meio da articulação com as linguagens do seu entorno, os costumes e o *estilo periférico*.

As crianças também nos contam as histórias do bairro, a violência, os sons de tiros. Maurício descreve o caveirão como muito feio e furado de balas. O bairro

também é local de festas, brincadeiras e tem parque de diversões. A sua paisagem é modificada pelos povos migrantes com suas vestimentas, seus costumes e hábitos. Temos, no local, as tias de tomar conta, que fazem parte do cuidado das crianças do lugar e são descritas pelas crianças em seus diálogos e brincadeiras.

Como vimos, as crianças transformam a realidade por meio das brincadeiras, nascendo, assim, um modo outro de elas mostrarem como vivem e percebem o mundo social. Nesse contexto, a brincadeira é uma maneira de as experiências vividas sempre terem recomeços de acordo com os tons particulares das crianças envolvidas nas cenas. Nas suas dinâmicas socioculturais, as crianças demonstram que não estão apenas reproduzindo um mundo preparado pelos adultos, mas atuando sobre este mundo de acordo com sua intersubjetividade, criando sua própria gramática. Nesse caminho, as crianças compõem, através dos desenhos e das histórias, escolhas que contribuem para a construção dos seus relatos. Diferentes histórias de vida, perspectivas de futuro e o desfazimento do olhar que os adultos criam sobre determinados contextos de vida, surgiram nas suas produções.

Sendo assim, as crianças estão vivenciando suas experiências coletivas em suas interações com a música *funk*, que se configura como uma expressão social e de gosto. As músicas são um canal de diálogos e movimentam cenas e brincadeiras, estabelecendo formas de interações entre as crianças cariocas e as migrantes, que se reúnem para imitar coreografias do TikTok. A arte permite articulação e atualização entre as crianças, inverte-se os padrões musicais, confrontando, transgredindo os combinados. As crianças em trânsito, junto às crias, em seus processos abertos, negociam as diferenças não pelo caminho da distinção, mas pela inclusão e compartilhamento das formas de identificação encontradas na escola. Elas transformam os brinquedos e coisas como espelhos se metamorfoseiam em celulares que filmam os “passinhos”, um estilo de *funk* muito conhecido e reconhecido pela sociedade.

Assim, as crianças emitem o modo como representam a sociedade em que vivem e as ideias que produzem, atentas às coisas do mundo. Nesse ponto, em suas organizações, surgem os apontamentos relativos à cor da pele e sobre quem pode interpretar de faz de conta determinada cantora branca. Nesses passos, elas trazem o caminho da brincadeira “de mentirinha” para que todas as crianças envolvidas possam participar, independentemente da aparência ou fenótipo. É a partir desse

enquadre que as diferenças aparecem nas brincadeiras e são resolvidas através delas, mas também é nesse ponto que as crianças em seus gostos se vinculam, pois apresentam os mesmos interesses pelos adornos, tranças, acessórios, filmes e brinquedos.

As crianças Joice e Maria subvertem a ordem, trazendo na mochila as suas maquiagens e mostrando a outras crianças que também tinham maquiagens, propondo brincadeiras de embelezamento. Desse modo, afirmamos que, em suas estéticas corporais, elas recriam e reinterpretam, mas também simbolizam novas formas de se movimentar na sociedade. As crianças são pessoas de pouca idade, mas não são passivas nem desprovidas de saberes. Em outros termos, elas estão em reinvenção permanente e circulam em todos os lugares. As crianças André, Mário e Gustavo, quando discutiam a respeito dos tênis, sabiam conversar sobre marcas de tênis, condições financeiras dos pais e as opções de lojas populares para se adquirir roupas mais baratas. Desse modo, os meninos operam no seu cotidiano por meio dos objetos de vestir e de brincar, as coisas criam conexões.

As crianças possuem o *saber local*, que se revela quando brincam de imitar trancistas e produzir penteados. Elas se aproximaram desses saberes colocando casacos em seus cabelos e representando salões de beleza. É nesse mesmo tempo que elas trazem seus relatos sobre o bairro em que vivem e são educadas. Vejo esse processo como um canal aberto pelas crianças para indicar caminhos, como forma de educar e construir processos futuros.

A categoria analítica do racismo, apresentada pela fala da Professora Articuladora, que destacou silenciamento e distanciamento nas relações ocasionadas pelo racismo vivido na escola, o qual seria emitido pelas crianças brasileiras, não se apresentou do jeito que eu imaginava.

Desse modo, a ampliação do conhecimento do que as crianças sabem e como sabem e do que pensam e como pensam determinadas situações, em suas dimensões contextuais, proporcionou-me capturar situações sutis e não óbvias que ocorriam entre elas. Assim, operamos com o conceito de *experiência distante* para pensar a problemática racial que aparece nas críticas aos cabelos, à aparência, ao estilo. No meu encontro com as crianças, não encontrei o racismo fortemente presente entre elas, mas percebi movimentos sutis que apareciam nas brincadeiras, olhares e diálogos que culminam na existência de tensões raciais. Esses elementos precisam ser vistos pelos profissionais da educação. Embora os nossos pequenos atores

estejam em constante transgressão dos combinados, ressignificando seus modos de ser e atuar no mundo, cabe à educação ir ao encontro das diferenças

Nesse contexto, trago a conversa de duas crianças que estavam almoçando no refeitório e começaram a falar de seus cabelos. Marília é uma menina negra de tom de pele clara, cabelos crespos e alisados de botox, ela constantemente molha os cabelos e os prende com xuxinhas, seus cabelos estão sempre molhados. André é angolano, tem os cabelos cortados nas laterais e está sempre estilizado com seus cortes. Ambos conversavam sobre a textura dos cabelos. Marília disse: “meu cabelo é liso quando fica molhado, você sabia?”, em seguida, André disse: “o meu cabelo é assim, não é liso e nem cacheado, mas quando eu entro na piscina fica liso”. Marília retoma a fala: “acho que o cabelo de todo mundo deve ficar liso na piscina. E o meu cabelo ainda é melhor que o da minha irmã, que é mais duro. Minha mãe bem disse que vai fazer luzes no meu cabelo segunda-feira... e eu gosto de ver meu cabelo liso embaixo d’água”. André observa sua amiga e diz: “eu gosto só um pouco”. As crianças terminam as refeições e seguem em direção à sala, mas suas palavras ficaram de forma permanente naquele dia. Retomo essa experiência sensível, considerando-a importante para trazer o ponto de vista das crianças sobre os conflitos em torno das suas aparências e seus modos de trazer invisibilidade através da manipulação dos cabelos.

Mizhari, quando fala a respeito da produção das mulheres no *funk* carioca, traz-nos o modo como as mulheres sobrepõem raça e classe, utilizando seus cabelos com alisamentos e extensões, de modo ambíguo, nem crespo, nem *black*, de forma que potencializam sua circulação pela cidade, fazendo, da ambiguidade racial, agência. No caso de Marília, que é uma menina negra de tom de pele claro, a família faz uso dos mesmos recursos da aparência, produzindo na criança uma visão ambígua de si mesma.

No que diz respeito ao *funk* carioca, por meio de um estilo de cabelos que é não branco, como reiteraram minhas interlocutoras, produz-se uma pessoa negra que busca escapar tanto de uma representação de negritude mais propriamente brasileira – resultante da sobreposição entre raça e classe que localizam nos cabelos alisados – ou de representações de negritude tradicional, como a produzida por meio dos cabelos afros. Com seus penteados e extensões, produzem cabelos que não são lisos como os das mulheres brancas, nem crespos como os *Black*, e assim potencializam a sua circulação pela cidade, driblando o racismo

e os preconceitos de raça de modo silencioso e fazendo da ambiguidade racial agência (Mizrahi, 2019, p. 464).

Assim, retomo a fala de Marília: “acho que o cabelo de todo mundo deve ficar liso na piscina. E o meu cabelo ainda é melhor que o da minha irmã que é mais duro”. A criança está reproduzindo uma fala amplamente atribuída ao cabelo crespo e que faz parte de um imaginário social que se origina de uma cultura racista. Sabe-se que o *racismo à brasileira* produziu um repertório baseado no preconceito de marca, ou seja, apresenta-se com base na aparência. Nos Estados Unidos, a regra é a da ancestralidade, uma gota de sangue negro é suficiente para que a pessoa sofra racismo, mesmo que ela não tenha aparência de uma pessoa negra (Nogueira, 1985). Nesse contexto marcado pela aparência, é fundamental que a corporeidade seja a sede da recuperação da negritude.

Nesse sentido, no Brasil, superar o racismo construído em um país de população multirracial, composta por índios, negros, brancos, orientais e outros, é um grande desafio. O quadro birracial com o qual se opera nos Estados Unidos, em que se faz referência à ascendência, não caberia nas autodeclarações do Brasil multirracial, por essa razão, a reunião em uma categoria se opera de forma muito próxima à norte-americana, em que mestiços (uma gota) são classificados como negros. Para exemplificar, a categoria de cor “negro”, no Censo, corresponde à soma de pessoas que se autodeclaram “pardas” e “pretas” dentro da autoidentificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Nesta conjuntura, retrato a conversa entre três meninos que realizaram um corte de cabelo nomeado como *corte do jaca*, pois as laterais são cortadas com máquina e, em um dos lados, faz-se um símbolo como o da Nike, marca de tênis famosa mundialmente. Os meninos possuidores do corte são Carlos, que é branco, e Felipe, que é negro e tem cabelos ondulados. Ambos estavam brincando de carrinho, o assunto do corte surgiu quando Maurício disse que iria fazê-lo também. Carlos respondeu: “o corte só aparece em quem tem cabelo, moleque”. Então, Maurício responde: “cabelo cresce e você não sabe de nada, porque todo mundo pode ter esse corte”. E saiu chateado da cena para outro canto da sala. Aqui, configura-se a existência da produção do gosto estético das crianças e suas elaborações sobre quem podia estilizá-lo através do *corte do jaca*. Nesse sentido, as crianças localizaram entre si uma espécie de perfil adequado para se promover o

corte que era comumente, segundo eles, feito em cabelos maiores, já que as laterais eram definidas a partir do uso da máquina zero.

A conversa construída entre as crianças sobre os cabelos também é reveladora de suas descrições estilísticas e abre espaço para os argumentos de Maurício de que o corte pode ser apropriado por todos os tipos de cabelos, visto que é feito e estilizado a máquina, tornando-se democrático e possível de ser feito em cabelos curtos, crespos e raspados.

Os sinais diacríticos operam como demarcadores da diferença. Quanto mais aumentam as vivências da criança negra fora do universo familiar, quanto mais essa criança ou adolescente insere-se em círculos sociais mais amplos, como é o caso da escola, mais manifesta-se a tensão vivida pelos negros na relação estabelecida entre a esfera privada (vida familiar) e a pública (relações sociais mais amplas) (Gomes, 2002, p. 45).

Os sinais diacríticos do corte demarcam as diferenças nas crianças, como os cabelos crespos. Dessa forma, é por meio de falas direcionadas à beleza que se notam a presença de elementos vistos nas práticas racistas da sociedade brasileira. Assim, sobressaem-se nas falas das crianças expressões carregadas de apontamentos relativos aos cabelos, suas texturas, cortes que são permitidos ou não.

Outro cenário encontrado no campo me chamou atenção, originado na Festa Cultural promovida pela escola, onde as crianças foram fantasiadas de personagens. Nesse dia, Leila, que é angolana, foi à festividade vestida de Branca de Neve, pois era opcional ir de fantasia ou uniforme escolar. Assim, ela atraiu os olhares de muitas crianças, pois a fantasia e os personagens provocam fascínio entre elas. Duas meninas, Rosa e Pauline, olhavam constantemente para Leila e, em certo momento, comentaram que ela era uma Branca de Neve Pretinha. Elas foram até Leila, que estava brincando com outras crianças. Durante os momentos de interações das crianças, as meninas perguntaram quem havia lhe dado a fantasia, Leila respondeu que a fantasia foi comprada por sua mãe, então Pauline disse: “Eu nunca vi Branca de Neve igual a você”. Leila respondeu: “Agora tá vendo, e eu também tenho a roupa da Moana”.

Retomando, de forma quase imperceptível, Pauline disse que “nunca viu Branca de Neve” igual a Leila. Dessa maneira, o pensamento racial brasileiro busca silenciar as diferenças e configurar modos de se pensar as formas de existências dos povos. Nessa lógica, uma criança negra não pode se vestir de Branca de Neve, já que a personagem é ilustrada com um padrão branco de beleza, logo, a fantasia só

poderia ser vestida por crianças brancas. Assim, quando Leila veste a roupa e marca em sua fala que também tem a fantasia da Moana, há uma discussão importante acontecendo entre as crianças, que trazem seus argumentos em diferentes posições.

Dentro do modo de pensar das crianças, estabelece-se um jeito à brasileira de racismo, quase imperceptível, muitas vezes atravessando a ambiguidade e a contradição. Gonzalez (2020) chama atenção para a categoria “aparência branca”, que constitui dispositivo de atributos positivos, eleitos para transitar nos espaços. Isso ocorre por sua experiência estética estar dentro de uma rede que protagoniza produções de conhecimento, criando meios de identificação/conexão. Tal processo produziu no povo negro o desejo de mobilidade, de alcançar espaços, de se autorreferenciar. Sendo assim, o tornar-se negro emerge em oposição aos gostos produzidos pela elite branca. Segundo Antônio Sérgio Guimarães (2009):

Racismo pode, ademais referir-se não apenas a doutrinas, mas a atitudes (tratar diferencialmente as pessoas de outras raças e culturas, ou seja, discriminar) e a preferências (hierarquizar gostos e valores estéticos de acordo com a ideia de raça ou de cultura, de modo a inferiorizar, sistematicamente, características fenotípicas raciais ou culturais). Encarando como doutrina, atitude ou preferência, o racismo pode ser combatido dentro de certos limites, por um desmascaramento ou deslegitimação da ideia de raça (Guimarães, 2009, p. 215).

O racismo busca criar hierarquização baseada na ideia de raça, enquanto construção social e não biológica, exercendo a criação de uma sociedade que se apresenta estruturada em uma organização social que visa produzir a inferiorização do outro. Desse modo, segundo Muniz Sodré (2023),

o racismo daqui se define como um sentimento de existência de um grupo isolado ou fechado em si mesmo, como algo aquém de qualquer expressão conceitual ou de articulação lógica, ou seja, como a resultante automática de reações emocionais enraizadas. Não se trata realmente de opiniões intelectuais e abertas, como no racismo doutrinário do passado eugenista. Ao contrário, é um racismo que não ousa confessar o seu nome (Sodré, 2023, p. 244).

A Branca de Neve é descrita nos livros de literatura infantil como branca feito a neve, tem cabelos lisos e bem escuros e se difere da representação de uma menina de tranças vinda de Angola, que determina que a sua Branca de Neve é, sim, angolana, porque ela quer vestir fantasias dos seus personagens favoritos. Sendo assim, sociedades fortemente hierárquicas como a brasileira, no contexto do cotidiano, encontram-se em constantes negociações que mostram as nuances das

relações étnico-raciais, marcadas pela configuração social, econômica e política. Essa construção se evidencia no quadro delineado pelas crianças, que trouxeram em seus diálogos e na produção dos gostos situações que comunicam a realidade social e podem ser indicativos de processos sociais mais amplos.

Imersa nesse contexto, percebi que meninos e meninas se estabelecem no mundo a partir da realidade em que vivem, mas também a partir das construções que fazem e das experiências entre pares que formam outras percepções e provocam questionamentos nas brincadeiras, nos diálogos que se inscrevem dentro das dinâmicas sociais. Desse modo, a pluralidade das relações e seus modos de concebê-las nos permitem adentrar, com a autorização das crianças, em suas visões de mundo. Assim, elas estabelecem pontes e significados com as diferenças, demonstrando o seu entendimento sobre raça, racismo, classe, beleza e estilo. O campo me possibilitou identificar a centralidade das coisas de vestir, de ouvir, das indumentárias, da música e dos brinquedos para que essas interações acontecessem.

Desse modo, as percepções das diferenças e os debates sobre essas percepções precisam ser acolhidas pela Educação Infantil. As crianças percebem as diferenças, têm curiosidades, tecem reflexões, mas isso não desencadeia relações fechadas nem exclusões. É interessante notar como os gostos, a estética periférica e a música têm capacidade de produzir nas crianças conexões que colocam em relação migrantes e brasileiros.

Considero, aqui, que a pesquisa com as crianças e sobre as crianças confere autenticidade por meio da elaboração dos seus gostos e da construção de novas formas de existência que se dão em processos abertos e estão presentificados no lugar de transição, de modo que as crianças não se encontram isoladas, mas são iniciantes de movimentos de desconstrução da sociedade. As diferentes formas de se posicionar estão nas brincadeiras, nos cabelos crespos, nas tranças, nos enredos em que elas agregam valor e significado aos cenários que lemos nesta tese.

## REFERÊNCIAS

- ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2016.
- AUGUSTO, Silvana de Oliveira. **Ver e depois Olhar**. A formação dos professores para os desenhos das crianças. 1 ed, São Paulo: Editora Cortez, 2017.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.
- BUSS-SIMÃO, Márcia. **Revisitar caminhos Metodológicos de uma pesquisa com crianças pequenas**. Pesquisas, com, sobre e para crianças. Org: ANJOS dos Izidro Cleriston; ARAÚJO, Aparecida Luciana; PEREIRA FÁBIO HOFFMAN. São Carlos: Pedro & João, 2023.
- CABRAL, Márcia. **Infância e Literatura**. Rio de Janeiro. EduUerj, 2010, 118p.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, [s.l.], 33, 2012, p. 235-250.
- CAVALCANTE, Moraes Brito Ellen Mohana; DOS SANTOS, S. Oliveira Patrícia. Medo e desconfiança na pesquisa etnográfica com crianças pequenas em espaços escolares. **Áltera**, João Pessoa, v. 2, n. 13, p. 192-221, jul./dez. 2021.
- CHIN, Elizabeth M. Liew Siew. **Purchasing power: Black kids and American consumer culture**. Minnesota: U of Minnesota Press, 2001.
- COHN, Clarice. Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 195-222, 2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ra/a/KVY4YvjLjFFCQqr3mwsqh9d/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 23 mar. 2024.
- COHN, Clarice. **O Desenho das Crianças e a Antropologia: reflexões a partir das crianças Xikrin do Bacajá**. Política e Trabalho: Revista de Ciências Sociais, nº 57, Jun./Dez. 2022, p. 16-34.

COHN, Clarice. O que as crianças indígenas têm a nos ensinar? O encontro da etnologia indígena e da antropologia da criança. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 27, n. 60, p. 31-59, maio-ago. 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ha/a/6JXF7Px7vtPrCPGS4t7k4nP/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 20 mar. 2024.

COHN, Clarice. Concepções de infância e infâncias: um estado da arte da Antropologia da criança no Brasil. **Civitas - Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 221-244, maio-ago. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/civitas/a/4SYMpFLYrqF6pPc6g7xPCzJ/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 21 mar. 2024.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005, 58p.da

CODONHO, Camila. Aprendendo entre pares: a transmissão horizontal de saberes entre as crianças Galibi-Marwono. 2007. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – PPGAS, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2007.

CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/HkDSKzZZJKdsSFtqBHmZxbF/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 22 mar. 2024.

CORSINO, Patrícia. **Travessias da literatura na escola**. 1 ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014.

CORSINO, Patrícia. **Infância, linguagem e letramento: educação infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Educação, 2003.

DAMATTA, Roberto. O ofício do etnólogo, ou como ter anthropological blues. In: NUNES, Edson de Oliveira (org.). **Aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 23-35.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Crianças imigrantes: “necessárias”, “invisíveis”, mas “perigosas. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. 43, p. 370 -398, jan./jun. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/73964/45626>> Acesso em: 22 mar. 2024.

DERDYK, Edth. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. Ed. Panda Educação, 2020,160p.

FALCÃO, Neli Silvia. O desafio de compreender e ser compreendido. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. 31., 2008, Caxambu. **Anais eletrônicos** [...]. Caxambu: Anped, 2008. Disponível em: <http://31reuniaio.anped.org.br/1trabalho/GT07-4675--Int.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2024.

DURKHEIM, Emile. A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora. In: PEREIRA, Luís; FORACCHI, Marialice M. (Org.). **Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação**. São Paulo: Nacional. 1977.

FERNANDES, Camila. **Figuras da causação: sexualidade feminina, reprodução e acusações no discurso popular e nas políticas de Estado**. 2017. 246f. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Rio de Janeiro, 2017.

FIANS, Guilherme. The others' others: when taking our natives seriously is not enough. **Critique of Anthropology**, v. 43, n. 2, p. 167-184, jun. 2023. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0308275X231175982>. Acesso em: 20 mar. 2024.

FILIFE, Jose. Estilista considera samakaka símbolo cultural. Angop. Disponível em: <https://angop.ao/noticias/lazer-cultura/estilista-considera-samakaka-simbolo-de-memoria-colectiva/>. Acesso em 18 jan. 2025.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso não é um caso. Pesquisa etnográfica. **Revista Brasileira de Educação**, n. 10, jan./abr. 1999.

FORACCHI, Marialice Mencarine; PEREIRA, Luís. **Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação**. 13 Ed. São Paulo: Editora Nacional, 1987.

FRIEDMAN, Adriana. História do percurso da sociologia e da antropologia na área da infância. **Revista acadêmica de Educação do ISE Vera Cruz**, [s.l.], v.1, n.2, 2011.

FRIEDMAN, Adriana. **A vez e voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias**. 1 ed. São Paulo: Panda Books, 2020.

GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GEERTZ, Clifford. Por uma teoria interpretativa da cultura: uma descrição densa. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1989a. p.13-41.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989b. 213p. p. 13-41.

GELL, Alfred. **Arte e Agência: Uma teoria antropológica**. Coleção Argonautas. São Paulo: Ubu, 2018.

GOETTEMS, Milene Braga. **O tempo da infância que dança: um estudo sobre as relações entre dança e subversão do tempo linear na Educação Infantil**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo.

GOLDBERG, Luciane Germano; YUNES, Maria Angela Mattar; DE FREITAS, José Vicente de. O desenho infantil na ótica da ecologia do desenvolvimento humano. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 1, p. 97-106, jan./abr. 2005.

GUIMARAES, Daniela. Educação Infantil espaços e experiências. *In: Educação Infantil: cotidiano e políticas*. Org. Patrícia Corsino, Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2027.

HUIZINGA, Johan. **O jogo como elemento da cultura**. Tradução de João Paulo Monteiro; revisão de tradução: Newton Cunha. 9. ed. rev. e atual. São Paulo: Perspectiva, 2019.

INGOLD, Tim. **Estar vivo: ensaios sobre o movimento, conhecimento e descrição**. Tradução Fábio Creder. Petrópolis: Vozes, 2015. 390p.

INGOLD, Tim. Pare, Olhe e Escute! Visão, audição e movimento humano. **Ponto Urbe Revista do núcleo de antropologia urbana da USP**, v. 3, 2008. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/pontourbe/1925#text>>. Acesso em 26 mar. 2025.

Kilomba, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Editora Cobogó, 2019.

KOHAN, Walter. **Infância, estrangeiridade e ignorância: Ensaios de Filosofia e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KRAMER, Sônia, ABRAMOVICZ, Anete. Afinal para que serve a educação infantil? **Olhar de professor**, [s.l.], v. 26, p. 1-11, e-22414.065, 2023.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil**. A arte do disfarce. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, Sônia Autoria e autorização: Questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/LtTkWtfzsbJj8LcPNzFb9zd/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 23 mar. 2024.

KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel; NUNES, Maria Fernanda; GUIMARÃES, Daniela(orgs.). **Infância e Educação Infantil**. Campinas: Papirus, 1999.

KISHIMOTO, Morchida Tizudo; PINAZZA, Mônica Apezatto. Froebell: uma pedagogia do brincar para a infância. *In: Pedagogia (s) da Infância: Dialogando com o Passado Construindo o Futuro*. Orgs; OLIVEIRA- FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko; PINAZZA, Monica Apezzanato. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KISHIMOTO, Morchida Tizuko (org.). **Jogo, brinquedo e brincadeira e a educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KULHMANN JR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. 191p.

LODY, Raul. **Cabelos de axé: identidade e resistência**. Rio de Janeiro: Ed. SENAC Nacional, 2004. 133p.

LE BRETON, Davi. **Antropologia das emoções**. Petrópolis: Vozes, 2019.

LOTIERZO, Tatiana. **Contornos do (in)visível: racismo e estética na pintura brasileira (1850-1940)**. São Paulo: EdUSP: FAPESP, 2017. 300p.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Cosac & Naify, 2003. 535p.

MEARLEU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 5 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018.

MEDAETS, Chantal. A aprendizagem vista pela antropologia: reflexões a partir de uma etnografia na região do Baixo Tapajó. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 27, n. 60, p. 191-222, maio-ago. 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ha/a/yd99KcjM4fQKjJQfkFJdxfg/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 23 mar. 2024.

MENDES, Leila de Carvalho; ALVES, Luciana Pires; SOUZA, Kelly Cristina Russo. As diferentes infâncias que habitam a escola: brincadeiras territórios e a importância da escola no acolhimento de crianças em situação de imigração na escola pública brasileira. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 46, n. 2, p. 607-623, maio/ago. 2021. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/67913/37104>>. Acesso em: 20 mar. 2024.

MILLER, Daniel. **Trecos, troços e coisas: estudos antropológicos sobre a cultura material**. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. 244p.

MIZRAHI, Mylene. Slyppery stereotypes - hair and esthetics of race in Brazil. Deslizes do Estereótipo- Cabelos e Estéticas da Raça no Brasil. **Revistas do Instituto de Estudos Brasileiros**, [s.l.], n. 84, 2023, p. 18-38.

MIZRAHI, Mylene. A educação como relação: estética, materialidade, relação, subjetivação, contribuições desde a antropologia. *In*: BANNELL, R.; MIZRAHI, M.; FERREIRA, G. (org.). **Deseducando a educação**: mente, materialidade, metáfora. Rio de Janeiro: Editora PUC, 2020. p. 165-179.

MIZRAHI, Mylene. **Figurino funk**: roupa, corpo e dança em um baile carioca. Rio de Janeiro: 7 Letras: UFRJ, 2019a, 174p.

MIZRAHI, Mylene. As políticas dos cabelos negros, entre mulheres: estética, relacionalidade e dissidência no Rio de Janeiro. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 457-488, 2019b. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/mana/a/WTzXNhwfBGDnKmHSchgT9rN/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 23 mar. 2024.

MIZRAHI, Mylene *et al.* À procura da estética adequada: raça, gênero e geração no espaço escolar. **Crítica e Sociedade**, Uberlândia, v. 9, n. 2, 2019c. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/criticassociedade/article/view/56581/30079>> Acesso em: 18 abr. 2022.

MIZRAHI, Mylene **A Estética Funk Carioca**: criação e conectividade em Mr. Catra / Mylene Mizrahi. Rio de Janeiro: UFRJ/IFCS, 2010.

MOTTA, Antonio. Narrativas em conflito: os sapeurs congolezes no Brasil e a construção da África como artefato de luxo. **Lutas pela memória em África**. Orgs: FURTADO, Cláudio Alves; SANSONE, Livio. Salvador: EDUFBA, 2019.

MULLER, Fernanda; OLIVEIRA DO CARMO, Suely. O que a Antropologia Pode Fazer pelas Crianças. **Ilha – revista de antropologia**. Florianópolis, v. 26, n. 1, e93948, p. 117-128, janeiro de 2024.

NISTA-PICCOLO, Vilma Lení; MOREIRA, Wagner Wey. **Corpo em movimento na Educação Infantil**. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito de marca**: as relações raciais em Itapetininga. São Paulo: EdUsp, 1998. 245p.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil**. Primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

NUNES, Míghian Danae Ferreira. “Você veio olhar a gente ou escrever?”: usos do caderno de campo em pesquisa com crianças numa escola de educação infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 21, n. 40, p. 389-414, set./dez. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2019v21n40p389/41869>>. Acesso em: 23 mar. 2024.

OLIVEIRA, Mariana Muniz. **A materialidade da violência em uma escola da Maré**. Rio de Janeiro, 2021. 140f. Dissertação de Mestrado Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2021.

OLIVEIRA DE RAMOS, Zilma *et al.* **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

OVERING, Joana. A estética da produção: o senso da comunidade entre os cubeco e os piaroa. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, n. 34, p. 7-34, 1991.

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 377-391 jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/n8ypMvZZ3rJyG3j9QpMyJ9m/?lang=pt>. Acesso em: 8 dez. 2024.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. **A maior zoeira na escola: experiência juvenis na periferia de São Paulo**. São Paulo: Unifesp, 2016.

PEREIRA, Artur Oriel. Secretaria Municipal da Educação. Prefeitura de São Paulo.

“Bonjour, comment ça va?”: uma experiência docente com crianças imigrantes Senegalesas. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. 43, p. 949-966, jan./jun. 2021.

Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/70986/45697>> Acesso em: 23 mar. 2024.

PIRES, Flavia. Ser adulta e pesquisar: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 50, n. 1, 2007.

QVORTRUP, Jeans. Visibilidade de crianças e infâncias. **Linhas Críticas**, Brasília, Tradução de Bruna Breda. Revisão técnica de Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento. DF, v. 20, n. 41, p. 23-42, jan./abr. 2014.

RANGEL, Suzana, Vieira da Cunha. Qual o lugar dos materiais visuais na pesquisa em educação? **Educação em Revista**. 2015. Belo Horizonte. v.31. n.01. p.69-91, Janeiro-Março.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Gerência Especial de Educação Infantil. **Espaço de Desenvolvimento Infantil: EDI: modelo conceitual e estrutura**. Rio de Janeiro: SME, 2010. Disponível em:

<<http://www0.rio.rj.gov.br/sme/downloads/coordenadoriaEducacao/2viaEDI.pdf>> Acesso em: 20 mar. 2024.

RIFIOTIS, Fernanda Cruz; RIBEIRO, Fernanda Bittencourt; COHN, Clarice; SCHUCH, Patrice. Antropologia e as crianças: da consolidação de um campo de estudos aos seus desdobramentos contemporâneos. **Horiz. antropol.**, Porto Alegre, ano 27, n. 60, p. 7-30, maio/ago. 2021.

ROCHA, Candal Acires Eloisa. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

ROCHA, Candal Acires Eloisa. Crianças e infâncias: uma categoria social em debate. **Zero a seis**, [s.l.], v. 6, n. 9, jan./jun. 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/10152/9388>>. Acesso em 29 mar. 2025.

SILVA, Pereira Juliana da; BARBOSA, Neli Falcão; KRAMER, Sônia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 41-64, jan./jul. 2005.

SAHLINS, Marshall. La Pensée Bourgeoise. **Cultura e razão prática**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003, p. 166-203.

SMANIOTTO BARIN, C.; MACHADO ELLEN SOHN, R.; FREITAS DA SILVA, M. O uso do TikTok no contexto educacional. **RENOTE**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 630–639, 2021. DOI: 10.22456/1679-1916.110306. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/110306>. Acesso em: 29 mar. 2025.

SONGA, Eufrásia Nahako. **(Re)significações das tranças e outros penteados em Angola**: as moças das tranças na “Praça Nova” da cidade do Lubango. 2017. 146f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/teseserver/api/core/bitstreams/e133d255-39f3-49c8-b434-49d905014821/content>> Acesso em: 21 mar. 2024.

SOUZA, De Leite Emilene. Entendeu ou quer que eu desenhe? Os desenhos na pesquisa com crianças e sua inserção nos textos antropológicos. **Horiz. Antropol**, Porto Alegre, ano 27, n. 60, p. 61-93, maio/ago. 2021.

SANTOS, Luane Bento dos. “Que cabelo é esse?”: uma narrativa antropológica em torno das tecnologias capilares afrodiáspóricas. **Cadernos de Campo**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 1-8, 2023. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/211206/200885>> Acesso em: 22 mar. 2024.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: M.J. SARMENTO; M. PINTO, **As crianças: Contextos e identidades**. Portugal, Editora Universidade do Minho, p. 9-30.

STRATHERN, Marilyn. Pessoa e pessoas partíveis. In: CANDEA, Matei (org.). **Escolas e estilos de teoria antropológica**. Tradução de Fábio Creder. Petrópolis: Vozes, 2022. p. 424-444. 472p.

TAILLE, Yves. **Piaget, Vigotski e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 2019.

TASSINARI, Antonella. A “mãe do corpo”: conhecimentos das mulheres Karipuna e Galibi-Marworno sobre gestação, parto e puerpério. **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, v. 27, n. 60, p. 95-126, maio-ago. 2021. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/ha/a/9f7j9FN4wPDBkFPdgp84DZk/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 23 mar. 2024.

TATAGIBA, Ana Paula. Aspectos da Política Educacional Carioca: Trajetórias da Educação Infantil. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 275-302, abr./jun. 2010.

TOREN, Christina. Psicologia e Antropologia. Conferência realizada no 35º Encontro Anual da Anpocs, Caxambu, Minas Gerais, em 26 de outubro de 2011. **RBCS**, v. 27, n. 80, outubro/2012. Tradução André Villalobos.

TOREN, Christina. A Matéria Da Imaginação: O Que Podemos Aprender Com As Ideias Das Crianças Fijianas Sobre Suas Vidas Como Adultos. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 16, n. 34, p. 19-48, jul./dez. 2010.

TSING, Anna Lowenhaupt. **Viver nas ruínas: paisagens multiespécies no Antropoceno**. Tradução Thiago Motta Cardoso *et al.* Brasília, DF: IEB Mil Folhas, 2019. 284p.

VALLADARES, L. P. **A invenção da favela**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2005.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira (Org.). **Aventura antropológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1978. p. 36-46.

VIEIRA, Limonta Augusta Karina. Educação como tradição: a relação adulto-criança na antropologia culturalista de Margaret Mead e Ruth Benedict. **Zero a seis**. ISSN 1980-4512, [s.l.], v. 21, n. 39, p. 120-135, jan-jun 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo. Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L.S. **Imaginação e Criação na Infância**. Tradução Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Expressão Popular: São Paulo, 2018.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Tradução Cláudia Berliner; revisão técnica Izabel Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WIEVIORKA, Michel. **O racismo: uma introdução**. Tradução Fany Kon. São Paulo: Perspectiva, 2007. 164p.

WINNICOTT, Donald. **O brincar e a realidade**. São Paulo: Ubu Editora, 2019, 256p.

XAVIER, Giovana. **História social da beleza negra**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2021.

ZALUAR, Alba; ALVITO, Marcos (orgs.). **Um século de favela**. 5 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

ZANINI, Juliana Quint dos Santos; LEITE, Rachel Winz. Sobre afetividade e construção de vínculos na educação infantil. Esmeralda Ostetto (org.). **Educação infantil. Saberes e fazeres da formação de professores**. 5 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

## Questões e procedimentos éticos

Os aspectos éticos relacionados ao desenvolvimento da pesquisa foram respeitados de acordo com as normas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Saúde (resoluções nº 466 de 2012 e nº 510 de 2016) envolvendo pesquisas com seres humanos, 12 de acordo com as recomendações da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio. Esta pesquisa está baseada nas Resoluções do Conselho do Nacional de Saúde (CNS) nº 466, de 12 de dezembro de 2012, e nº 510, 7 de abril de 2016, que regem as normas reguladoras das pesquisas envolvendo seres humanos no país. É notório que a pesquisa com crianças envolve uma série de especificidades e procedimentos, sendo necessário ao pesquisador estar atento às ações, movimentos e desejos das crianças no decorrer da observação participante em campo. Nessa direção, far-se-á necessário que os responsáveis das crianças assinem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que tomem conhecimento da natureza da pesquisa, objetivos, métodos, direitos, riscos e potenciais benefícios, assim como se fará necessário a assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), que informa o desejo de participação dos interlocutores (crianças) na pesquisa, após a assinatura do Termo de Consentimento pelos seus respectivos responsáveis. Acerca dos riscos, informamos que a pesquisa implica riscos mínimos aos participantes, uma vez que estaremos em constante contato e diálogo por meio da observação participante. Iremos manter o zelo com os registros referentes à construção do diário de campo. As informações obtidas serão usadas exclusivamente para fins científicos. Dessa maneira, o sigilo das informações e a preservação da imagem com anonimato de todos os interlocutores da pesquisa (caso o interlocutor não tenha o desejo de se identificar) serão os procedimentos utilizados como garantia de redução de danos. A participação na pesquisa será voluntária, não havendo remuneração para esta tarefa. O participante será livre para retirar o consentimento, assim como desistir a qualquer momento da pesquisa ou se recusar a falar sobre algum assunto com a pesquisadora, caso não se sinta à vontade ou confortável, sem que isso lhe traga quaisquer constrangimentos, penalidades ou prejuízos. Ressalta-se que sempre que o participante desejar serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do desenvolvimento da pesquisa. Os resultados desta investigação serão

disponibilizados por meio da tese de doutorado, a elaboração de um relatório técnico, artigos científicos, capítulo de livros, seminários e eventos relacionados ao tema investigado. Para maiores esclarecimentos que se fizerem necessários segue o endereço profissional, telefones e e-mail para contato das pesquisadoras responsáveis: Aline de Oliveira Braga, que atende pelo endereço profissional na PUC-Rio, Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea, Rio de Janeiro, telefone: (21) 96708-5528, sob identificação de matrícula: 2112047, e-mail: [alineoliveira-18@hotmail.com](mailto:alineoliveira-18@hotmail.com). Mylene Mizrahi, que pode ser encontrada à Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea, Rio de Janeiro, telefone: (21) 3527-1001, e-mail: [mylenemizrahi@puc-rio.br](mailto:mylenemizrahi@puc-rio.br).

## ANEXO: Parecer da Comissão de Ética e Pesquisa da PUC-Rio

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
DO RIO DE JANEIRO



### CÂMARA DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-Rio

**Parecer da Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio 103-2022 – Protocolo 117-2022 Proposta: SGOC 447769**

A Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio foi constituída como uma Câmara específica do Conselho de Ensino e Pesquisa conforme decisão deste órgão colegiado com atribuição de avaliar projetos de pesquisa do ponto de vista de suas implicações éticas.

#### Identificação:

**Título:** "Relações raciais na educação infantil: migração, materialidades e estética negra" (Departamento de Educação da PUC-Rio)

**Autora:** Aline de Oliveira Braga (Doutoranda do Departamento de Educação da PUC-Rio)

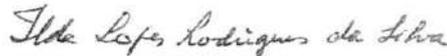
**Orientadora:** Mylene Mizrahi (Professora do Departamento de Educação da PUC-Rio)

**Apresentação:** Pesquisa de cunho etnográfico que visa investigar as relações sociais entre crianças congoleesas e angolanas migrantes e crianças cariocas moradoras de região periférica do município do Rio de Janeiro, em um Espaço de Educação Infantil (EDI). Também, investigar as práticas educativas e as materialidades utilizadas pelas professoras como veículo para promover o antirracismo. Como metodologia prevê desenvolver observação participante no ambiente escolar, aplicar entrevista junto aos adultos/docentes e usar imagem, som e fotografia. Além disso, o trabalho de pesquisa será acompanhado pelo registro de um Diário de Campo.

**Aspectos éticos:** O projeto, os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (responsáveis e adultos), o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e os Termos de Autorização para Uso de Imagem apresentados estão de acordo com os princípios e valores do Marco Referencial, Estatuto e Regimento da Universidade no que se refere às responsabilidades de seu corpo docente e discente. Os Termos expõe com clareza os objetivos da pesquisa e os procedimentos a serem seguidos. Garantem o sigilo e a confidencialidade dos dados coletados. Informa sobre a possibilidade de interrupção na pesquisa sem aplicação de qualquer penalidade ou constrangimento.

**Parecer:** Aprovado.

  
Prof. Jose Ricardo Bergmann  
Presidente do Conselho de Ensino e Pesquisa da PUC-Rio

  
Profª Ilda Lopes Rodrigues da Silva  
Coordenadora da Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio

Rio de Janeiro, 18 de novembro de 2022

Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos  
Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio – CEPq/PUC-Rio  
Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea – 22453-900  
Rio de Janeiro – RJ – Tel. (021) 3527-1612 / 3527-1618  
e-mail: [vrac@puc-rio.br](mailto:vrac@puc-rio.br)

## APÊNDICE A – Declaração de ausência de ônus



### PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO

Programa de Pós-Graduação em Educação

#### DECLARAÇÃO DE AUSÊNCIA DE ÔNUS

Eu, ALINE DE OLIVEIRA BRAGA, brasileira, casada, pedagoga e mestranda em Educação na PUC-Rio, portadora do RG nº 23105329-9, emitido pelo DETRAN/RJ, inscrita no CPF sob o nº 127.436.927-40, com matrícula 2112047 na PUC-Rio, com endereço eletrônico alineoliveira-18@hotmail.com, investigadora da pesquisa intitulada "Relações raciais na educação infantil: materialidade e estética negra", declaro para os devidos fins que a pesquisa em questão não trará ônus para a Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, nos termos da portaria E/SUBE Nº 07 DE 7 DE JANEIRO DE 2022.

Rio de Janeiro, 12 de maio de  
2023

A handwritten signature in blue ink that reads "Aline de Oliveira Braga". The signature is written in a cursive style and is placed on a light gray rectangular background.

**ALINE DE OLIVEIRA BRAGA**

## APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido | RESPONSÁVEIS



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO  
DE JANEIRO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – RESPONSÁVEIS

Neste documento, convido você a conceder autorização para que seu(sua) filho(a) possa, se quiser, participar da minha pesquisa. No papel, registramos seu aceite. Para tanto, preencha o seu nome abaixo, leia os tópicos explicativos e faça as assinaturas e marcações da parte final. Muito obrigada!

Seu nome:

.

Nome de seu filho(a):

.

**Pesquisa:** Relações raciais na educação infantil: migração, materialidades e estética negra

**Pesquisadoras responsáveis:** 1- Aline de Oliveira Braga, que atende pelo endereço profissional na PUC-Rio, Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea, Rio de Janeiro, telefone: (21) 3527-1001, sob identificação de matrícula: 2112047, email: alineoliveira- 18@hotmail.com.

2- Mylene Mizrahi, que pode ser encontrada à Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea, Rio de Janeiro, telefone: (21) 3527-1001, email: mylenemizrahi@puc-rio.br, telefone: (21) 3527-1001.

Esta pesquisa foi aprovada com parecer favorável pela Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio, instância da universidade que avalia, do ponto de vista ético, os projetos de pesquisa dos seus docentes, pesquisadores e discentes, quando solicitada. Endereço da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio: Rua Marquês de São Vicente, 225, Gávea, 22543-900, RJ. Telefone (21) 3527-1618.

**Objetivos:** meu objetivo na pesquisa é investigar as relações raciais por meio de brincadeiras, desenhos, conversas entre crianças que vêm do Congo e de Angola e crianças cariocas periféricas que estão juntas no Espaço de Desenvolvimento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Busco analisar se ocorre estranhamento à diferença no ambiente, em relação às brincadeiras diferentes de outro país, modo de falar, de se vestir, contar histórias, cantar, desenhar. Nesse sentido, pretendo investigar quais brinquedos, livros, brincadeiras, imagens, músicas as professoras utilizam como meio de mostrar os gostos dos países, suas brincadeiras, e histórias para as crianças cariocas periféricas.

**Metodologia:** resumidamente, esta pesquisa produzirá um caderno que se chama texto etnográfico. Ele surge por meio da observação participante, que se dará através do olhar e da participação da pesquisadora nas brincadeiras das crianças, suas conversas com outras crianças, como também com os adultos. Pontuamos que o(a) responsável pela criança será informado(a) previamente de tudo o que está escrito no caderno e o que faremos com ele no decorrer do processo investigativo. Evidenciamos que a pesquisa etnográfica com as crianças aqui apresentada terá duração de janeiro de 2023 a junho de 2024. A escolha do Espaço de Desenvolvimento de Educação Infantil se deu durante visitas técnicas solicitadas pela 6ª Coordenadoria Regional da Educação, da qual faço parte como técnica, com a finalidade de acompanhar a implementação do aplicativo Rio Educa em Casa durante o período pandêmico, em que as aulas ocorriam *online*. Nesse ambiente, havia crianças e seus(suas) responsáveis de origem congoleza e angolana relacionando-se, realizando trocas, o que se revelou importante investigar dentro do Espaço de Desenvolvimento Infantil.

Por fim, as crianças e seus(suas) responsáveis terão acesso à pesquisa a ser escrita no caderno e garantia de acesso aos

resultados da pesquisa. Assim que a tese a ser elaborada como resultado da presente pesquisa for defendida no Programa de Pós- Graduação em Educação da PUC-Rio, será disponibilizada livre

e

ab

ertamente na plataforma [ETDs@PUC- Rio](mailto:ETDs@PUC-Rio), no endereço

ele

trônico: [https://www.maxwell.vrac.puc-](https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/projetosEspeciais/ETDs/program.php?strSecao=show1&prog=9)

rio.br/projetosEspeciais/ETDs/program.php?strSecao=show1&prog=9. O resultado da pesquisa será entregue pela pesquisadora aos(às) responsáveis sem necessidade de busca na internet.

**Riscos e desconfortos da pesquisa e como contorná-los:** o risco que a pesquisa oferece para as crianças ou adultos pode ser o desconforto, uma vez que estaremos sempre em contato, conversando e em observação participante, quando a pesquisadora brincar e conversar com as crianças. Os participantes podem vir a se sentir incomodados com a presença da pesquisadora em suas atividades. Iremos manter muito cuidado com os registros escritos no caderno de campo, cuja escrita e manutenção já se apresentam como uma forma de proteção e controle da pesquisa. As informações obtidas serão utilizadas para fins científicos. Assim, será garantido o sigilo, ou seja, ninguém saberá das informações pessoais, haverá preservação da imagem, que será gravada de forma opcional, tendo um documento específico de autorização, a ser utilizado apenas se a criança autorizar a gravação e seus(suas) responsáveis concordarem, tendo segurança da garantia do anonimato, se assim a criança desejar, procedimentos estes utilizados como garantia de redução de danos. Se a criança não quiser participar das atividades, brincadeiras, histórias referentes à pesquisa, caso se sinta cansada ou desconfortável, poderá, a qualquer momento, se recusar a responder as perguntas ou se recusar a participar da brincadeiras, ainda que já esteja envolvida com as mesmas, retirando assim seu

consentimento, ou seja, o sim dado para fazer a pesquisa, sem qualquer prejuízo ou constrangimento. Os procedimentos de coleta e acervo do material de pesquisa levarão em conta estas questões, respeitando o que a criança sente, garantindo seu anonimato, ninguém irá saber de nada. Não haverá qualquer tipo de compensação financeira pela participação na pesquisa. Esta pesquisa está baseada nas resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) Nº 466, 12 de dezembro de 2012, e nº 510, 7 de abril de 2016, que regem as normas reguladoras das pesquisas envolvendo seres humanos no país. Ressaltamos ainda que, em decorrência da pandemia de COVID- 19, os cuidados e protocolos de segurança serão seguidos de acordo com as determinações da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro.

**Benefícios esperados:** a participação neste estudo com brincadeiras e desenhos, músicas e filmes não trará nenhum benefício pessoal direto, contudo contribuirá para a ampliação de conhecimentos sobre o tema. O principal benefício da pesquisa é saber como as crianças do Congo, de Angola e as crianças cariocas periféricas brincam, se movem, formam grupos, produzem o brincar e seus muitos saberes por meio das relações sociais formadas na educação infantil.

**Despesas decorrentes de participação na pesquisa:** não há despesas ou gastos pessoais para nenhum(a) participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira vinculada à sua participação. O(A) participante será indenizado(a) pelo dano decorrente da pesquisa nos termos da lei.

**Registro da garantia de sigilo e confidencialidade:** os dados escritos no caderno de campo serão guardados pela pesquisadora responsável por esta pesquisa em local seguro no Departamento de Educação da PUC-Rio, por um período de 5 anos. É garantido ainda que as informações obtidas serão analisadas com outras pessoas, não sendo divulgada a identificação de nenhum dos

participantes. Desta forma, a garantia de sigilo e confidencialidade e de que ninguém saberá é indispensável e será assegurada, e todos os documentos serão assinados.

Eu, \_\_\_\_\_, de maneira voluntária, livre e esclarecida, autorizo a participação de \_\_\_\_\_ na pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, dos possíveis desconfortos com o tema, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre os mesmos. Fui informado(a) de que se trata de pesquisa em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que a participação é isenta de despesas e que a imagem e o nome dos envolvidos na pesquisa não serão publicados. Estou de acordo com a presença da pesquisadora nos espaços de prática. Estou ciente de que os dados obtidos serão guardados pela pesquisadora responsável por esta pesquisa em local seguro no Departamento de Educação da PUC-Rio e por um período de 5 anos. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, tenho a liberdade de recusar a participação ou retirar meu consentimento, sem nenhuma penalização, prejuízo ou constrangimento.

Assinatura do(a) participante:

Assinatura da Pesquisadora:

\_\_\_\_\_  
Aline de Oliveira Braga, pesquisadora

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de  
2023.

**OBS.:** Este termo é assinado em duas vias, uma do(a) participante e outra para os arquivos das pesquisadoras.

## APÊNDICE C - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido | Crianças



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO  
RIO DE JANEIRO

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – CRIANÇAS

Olá! Este documento é um convite para que você faça parte da minha pesquisa. Realizar uma pesquisa é como escrever um livro muito importante. Nesse caso, um livro chamado tese de doutorado, no qual a pesquisadora escreverá sobre a educação infantil: relações sociais, migrações e materialidades que ocorrem no do EDI. Você pode participar da pesquisa. Para que possa participar, duas coisas são necessárias: 1. A autorização dos seus responsáveis, que registramos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; 2. A sua vontade de participar e a sua autorização, que registramos neste papel chamado Termo de Assentimento Livre e Esclarecido. Para isso, preencha o seu nome abaixo, leia os tópicos explicativos e faça as assinaturas e marcações da parte final. Muito obrigada!

**Seu nome:**

**Pesquisa: Relações raciais na educação infantil:** migração, materialidades e estética negra

**Pesquisadoras Responsáveis:** 1- Aline de Oliveira Braga, que atende pelo endereço profissional na PUC-Rio, Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea, Rio de Janeiro, telefone: (21) 3527-1001, sob identificação de matrícula: 2112004, email: Aline de Oliveira Braga.

2- Mylene Mizrahi, que pode ser encontrada à Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea, Rio de Janeiro, telefone: (21) 3527-

1001, email: mylenemizrahi@puc-rio.br, telefone: (21) 3527-1001.

Esta pesquisa foi aprovada com parecer favorável pela Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio, instância da universidade que avalia, do ponto de vista ético, os projetos de pesquisa dos seus docentes, pesquisadores e discentes, quando solicitada. Endereço da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio: Rua Marquês de São Vicente, 225, Gávea, 22543-900, RJ. Telefone (21) 3527-1618.

**Objetivos:** meu objetivo na pesquisa é investigar as relações sociais entre crianças migrantes congolezas e angolanas e cariocas periféricas no EDI. Busco analisar se ocorre, no ambiente, estranhamento à diferença e xenofobia. Nesse sentido, viso a investigar as materialidades utilizadas pelas professoras como veículo para promover o antirracismo. Diante desse quadro, tenho especial interesse nas estratégias antirracistas das professoras e no modo como elas fazem uso de seu corpo, adornos e outros materiais na elaboração e na efetivação dessas estratégias.

**Metodologia:** resumidamente, esta pesquisa produzirá um texto etnográfico, por meio da observação participante, que se dará através do olhar para as brincadeiras das crianças, suas conversas com outras crianças, como também com os adultos. Nesse sentido, utilizaremos os desenhos, os registros de imagem provenientes das interações e brincadeiras. Pontuamos que o responsável pela criança será informado previamente do conteúdo e da finalidade da etnografia que realizaremos no decorrer do processo investigativo. Evidenciamos que a pesquisa etnográfica com crianças aqui apresentada terá duração de janeiro de 2023 a junho de 2024. Por fim, no que tange à garantia de acesso aos resultados da pesquisa para os sujeitos interlocutores investigados, informamos que a tese a ser elaborada como resultado da

presente pesquisa, após defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio, será disponibilizada livre e abertamente na plataforma ETDs@PUC-Rio, no endereço eletrônico <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/projetosEspeciais/ETDs/program.php?strSecao=show1&prog=9>.

**Riscos e desconfortos da pesquisa e como contorná-los:**

os riscos que a pesquisa oferece para os sujeitos são mínimos, como eventual desconforto, uma vez que estaremos em constante contato, conversa e observação participante, os participantes podem vir a se sentir incomodados com a presença da pesquisadora em suas atividades. Iremos manter muito cuidado com os registros e notas, a prática do diário de campo e sua manutenção já se apresentam como uma forma de segurança e controle de dados da pesquisa. As informações obtidas serão utilizadas para fins científicos. Assim, será garantido o sigilo das informações, a preservação da imagem com a segurança da garantia do anonimato, se assim o interlocutor da pesquisa desejar, procedimentos estes utilizados como garantia de redução de danos. As pessoas que participarem das atividades e conversas referentes à pesquisa, caso se sintam constrangidas ou desconfortáveis, poderão, a qualquer momento, se recusar a responder perguntas ou mesmo se recusar a participar da pesquisa, ainda que já estejam envolvidas com a mesma, retirando assim seu consentimento sem qualquer prejuízo ou constrangimento. Os procedimentos de coleta e acervo do material de pesquisa levarão em conta estas questões, respeitando todos os sujeitos envolvidos, garantindo seu anonimato. Não haverá qualquer tipo de compensação financeira pela participação na pesquisa. Ressaltamos ainda que, em decorrência da pandemia de COVID-19, os cuidados e protocolos de segurança serão seguidos de acordo com as determinações da Prefeitura da

Cidade do Rio de Janeiro.

**Benefícios esperados:** a participação neste estudo não trará nenhum benefício pessoal direto, contudo, contribuirá para a ampliação de conhecimentos sobre o tema. O principal benefício da pesquisa é a produção de subsídios teóricos e críticos sobre as relações sociais na educação infantil, o movimento de tornar-se negro brasileiro para uma criança migrante dentro das interações sociais, e seus símbolos de cultura e história advindos da materialidade que pertencem aos grupos.

**Despesas decorrentes de participação na pesquisa:** não há despesas ou gastos pessoais para nenhum participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira vinculada à sua participação. O participante será indenizado pelo dano decorrente da pesquisa nos termos da lei.

Eu,

---

\_\_\_\_\_, de maneira voluntária, livre e esclarecida, com autorização de meu responsável, concordo com o uso de minha imagem e nome na pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, dos possíveis desconfortos com o tema, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre os mesmos. Fui informado(a) de que se trata de pesquisa em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que a participação é isenta de despesas e que a imagem e o nome dos envolvidos na pesquisa só serão publicados mediante autorização expressa. Estou de acordo com a presença dos pesquisadores nos espaços e com a áudio-gravação de entrevistas e registro de imagens a serem cedidas para fins acadêmicos. Estou ciente de que os dados obtidos serão

guardados pela pesquisadora responsável por esta pesquisa em local seguro no Departamento de Educação da PUC-Rio, por um período de 5 anos. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, tenho a liberdade de recusar a participação ou retirar meu consentimento, sem nenhuma penalização, prejuízo ou constrangimento.

---

—

Aline de Oliveira Braga, pesquisadora.

---

[assinatura do responsável]

Nome completo:

---

E-mail:

---

Tel.

---

Identificação (RG):

---

Rio de Janeiro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

OBS.: Este termo é assinado em duas vias, uma do/a voluntário/a e outra para os arquivos dos pesquisadores. Endereço do Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio: Rua Marquês de São Vicente, 225, Gávea, 22543-900, RJ. Telefone (21) 3527-1618

## APÊNDICE D - Termo de Uso de Imagem e Voz | Crianças



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
DO RIO DE JANEIRO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E  
ESCLARECIDO – CRIANÇAS

Olá! Este documento é um convite para que você faça parte da minha pesquisa. Realizar uma pesquisa é como escrever um livro muito importante. Nesse caso, um livro chamado tese de doutorado, no qual a pesquisadora escreverá sobre a educação infantil: relações sociais, migrações e materialidades que ocorrem no EDI. Você pode participar da pesquisa. Para que possa participar, duas coisas são necessárias: 1. A autorização dos seus responsáveis, que registramos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; 2. A sua vontade de participar e a sua autorização, que registramos neste papel chamado Termo de Assentimento Livre e Esclarecido. Para isso, preencha o seu nome abaixo, leia os tópicos explicativos e faça as assinaturas e marcações da parte final. Muito obrigada!

**Seu nome:**

**Pesquisa: Relações raciais na educação infantil:** migração, materialidades e estética negra

**Pesquisadoras Responsáveis:**

1- Aline de Oliveira Braga, que atende pelo endereço profissional na PUC-Rio, Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea, Rio de Janeiro, telefone: (21) 3527-1001, sob identificação de matrícula: 2112004, email: Aline de Oliveira Braga.

2- Mylene Mizrahi, que pode ser encontrada à Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea, Rio de Janeiro, telefone: (21) 3527-

1001, email: mylenemizrahi@puc-rio.br, telefone: (21) 3527-1001.

**Metodologia:** resumidamente, esta pesquisa produzirá um texto etnográfico, por meio da observação participante, que se dará através do olhar para as brincadeiras das crianças, suas conversas com outras crianças, como também com os adultos. Nesse sentido, utilizaremos os desenhos, os registros de imagem provenientes das interações e brincadeiras. Pontuamos que o responsável pela criança será informado previamente do conteúdo e da finalidade da etnografia que realizaremos no decorrer do processo investigativo. Evidenciamos que a pesquisa etnográfica com crianças aqui apresentada terá duração de janeiro de 2023 a junho de 2023. Por fim, no que tange à garantia de acesso aos resultados da pesquisa para os sujeitos interlocutores investigados, informamos que a tese a ser elaborada como resultado da presente pesquisa, após defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRio, será disponibilizada livre e abertamente na plataforma ETDs@PUC-Rio, no endereço eletrônico <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/projetosEspeciais/ETDs/program.php?strSecao=show1&prog=9>.

**Riscos e desconfortos da pesquisa e como contorná-los:** os riscos que oferecemos para os sujeitos são mínimos, como eventual desconforto, uma vez que estaremos em constante contato, conversa e observação participante, os participantes podem vir a se sentir incomodados com a presença da pesquisadora em suas atividades. Iremos manter muito cuidado com os registros e notas, a prática do diário de campo e sua manutenção já se apresentam como uma forma de segurança e controle de dados da pesquisa. As informações obtidas serão utilizadas para fins científicos. Assim, será garantido o sigilo das informações, a preservação da imagem com a segurança da garantia do anonimato, se assim o interlocutor da pesquisa desejar, procedimentos estes utilizados como garantia de redução

de danos. As pessoas que participarem das atividades e conversas referentes à pesquisa, caso se sintam constrangidas ou desconfortáveis, poderão, a qualquer momento, se recusar a responder perguntas ou mesmo se recusar a participar da pesquisa, ainda que já estejam envolvidas com a mesma, retirando assim seu consentimento sem qualquer prejuízo ou constrangimento. Os procedimentos de coleta e acervo do material de pesquisa levarão em conta estas questões, respeitando todos os sujeitos envolvidos, garantindo seu anonimato. Não haverá qualquer tipo de compensação financeira pela participação na pesquisa. Ressaltamos ainda que, em decorrência da pandemia de COVID-19, os cuidados e protocolos de segurança serão seguidos de acordo com as determinações da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro.

**Benefícios esperados:** a participação neste estudo não trará nenhum benefício pessoal direto, contudo contribuirá para a ampliação de conhecimentos sobre o tema. O principal benefício da pesquisa é a produção de subsídios teóricos e críticos sobre as relações sociais na educação infantil, o movimento de torna-se negro brasileiro para uma criança migrante dentro das interações sociais, e seus símbolos de cultura e história advindos da materialidade que pertencem aos grupos.

**Despesas decorrentes de participação na pesquisa:** não há despesas ou gastos pessoais para nenhum participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira vinculada à sua participação. O participante será indenizado pelo dano decorrente da pesquisa nos termos da lei.

Eu,

---

\_\_\_\_\_, de maneira voluntária, livre e esclarecida, com autorização de meu responsável, concordo com o uso de minha imagem e nome na pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos,

dos possíveis desconfortos com o tema, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre os mesmos. Fui informado(a) de que se trata de pesquisa em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que a participação é isenta de despesas e que a imagem e o nome dos envolvidos na pesquisa só serão publicados mediante autorização expressa. Estou de acordo com a presença dos pesquisadores nos espaços e com a áudio-gravação de entrevistas e registro de imagens a serem cedidas para fins acadêmicos. Estou ciente de que os dados obtidos serão guardados pelo pesquisador responsável por esta pesquisa em local seguro e por um período de 5 anos. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, tenho a liberdade de recusar a participação ou retirar meu consentimento, sem nenhuma penalização, prejuízo ou constrangimento.

\_\_\_\_\_

Alinede OliveiraBraga,pesquisadora.

\_\_\_\_\_

[assinatura do responsável]

Nome

completo:

\_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Tel. \_\_\_\_\_

Identificação (RG): \_\_\_\_\_

Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

## APÊNDICE E - Termo de Uso de Imagem e Voz | Responsáveis



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Prezado(a):

---

Vimos, por meio deste termo, convidar você a conceder sua autorização como responsável para o uso voluntário da imagem de seu(sua) filho(a) da pesquisa apresentada a seguir.

**Pesquisa: Relações raciais na educação infantil:** migração, materialidades e estética negra. **Pesquisadoras responsáveis:**

1 - Aline de Oliveira Braga, que atende pelo endereço profissional na PUC-Rio, Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea, Rio de Janeiro, telefone: (21) 3527-1001, sob identificação de matrícula: 2112047, email: alineoliveira-18@hotmail.com.

2 - Mylene Mizrahi, que pode ser encontrada à Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea, Rio de Janeiro, telefone: (21) 3527-1001, email: mylenemizrahi@puc-rio.br, telefone: (21) 3527-1001.

**Metodologia:** resumidamente, esta pesquisa produzirá um texto etnográfico, por meio da observação participante, que se dará através do olhar para as brincadeiras das crianças, suas conversas com outras crianças, como também com os adultos. Nesse sentido, utilizaremos os desenhos, os registros de imagem provenientes das interações e brincadeiras. A escolha do Espaço de Desenvolvimento de Educação Infantil se deu durante visitas técnicas solicitadas pela 6ª Coordenadoria Regional da Educação, da qual faço parte como técnica, com a finalidade de acompanhar a implementação do aplicativo Rio Educa em Casa durante o período pandêmico, em que as aulas ocorriam *online*. Nesse ambiente, havia crianças e seus responsáveis de origem congoleza e angolana relacionando-se, realizando trocas, o que se revelou importante

investigar dentro do Espaço de Desenvolvimento Infantil. Pontuamos que o(a) responsável pela criança será informado(a) previamente do conteúdo e da finalidade da etnografia que realizaremos no decorrer do processo investigativo. Evidenciamos que a pesquisa etnográfica com as crianças aqui apresentada terá duração de janeiro de 2023 a junho de 2024. Por fim, no que tange à garantia de acesso aos resultados da pesquisa para os sujeitos interlocutores investigados, informamos que a tese a ser elaborada como resultado da presente pesquisa, após defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio será disponibilizada livre e abertamente na plataforma ETDs@PUC-Rio, no endereço eletrônico <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/projetosEspeciais/ETDs/program.php?strSecao=show1&prog=9>. O resultado da pesquisa será entregue pela pesquisadora aos responsáveis sem necessidade de busca na internet.

**Riscos e desconfortos da pesquisa e como contorná-los:** iremos manter muito cuidado com os registros e notas, a prática do diário de campo e sua manutenção já se apresentam como uma forma de segurança e controle de dados da pesquisa. As informações obtidas serão utilizadas para fins científicos. Assim, será garantido o sigilo das informações, haverá preservação da imagem com a segurança da garantia do anonimato, se assim o(a) interlocutor(a) da pesquisa desejar, procedimentos estes utilizados como garantia de redução de danos. As pessoas que participarem das atividades e conversas referentes à pesquisa, caso se sintam constrangidas ou desconfortáveis, poderão, a qualquer momento, se recusar a responder perguntas ou mesmo se recusar a participar da pesquisa, ainda que já estejam envolvidas com a mesma, retirando assim seu consentimento sem qualquer prejuízo ou constrangimento. Os procedimentos de coleta e acervo do material de pesquisa levarão em conta estas questões, respeitando todos os sujeitos envolvidos, garantindo seu anonimato. Não haverá qualquer tipo de compensação financeira pela participação na pesquisa. Esta pesquisa está baseada nas resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) Nº 466, 12 de dezembro de 2012, e nº 510, 7 de abril de 2016, que regem

as normas reguladoras das pesquisas envolvendo seres humanos no país. Ressaltamos ainda que, em decorrência da pandemia de COVID-19, os cuidados e protocolos de segurança serão seguidos de acordo com as determinações da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro.

**Benefícios esperados:** a participação neste estudo com brincadeiras e desenhos, músicas e filmes não trará nenhum benefício pessoal direto, contudo contribuirá para a ampliação de conhecimentos sobre o tema. O principal benefício da pesquisa é saber como as crianças do Congo, de Angola e as crianças cariocas periféricas brincam, se movem, formam grupos, produzem o brincar e seus muitos saberes por meio das relações sociais formadas na educação infantil.

**Despesas decorrentes de participação na pesquisa:** não há despesas ou gastos pessoais para nenhum participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira vinculada à sua participação. O(A) participante será indenizado(a) pelo dano decorrente da pesquisa nos termos da lei.

Eu,

---

\_\_\_\_\_, responsável por

---

\_\_\_\_\_, de maneira voluntária, livre e esclarecida, concordo e autorizo o uso da imagem e nome do(a) mesmo(a) na pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, dos possíveis desconfortos com o tema, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre os mesmos. Fui informado(a) de que se trata de pesquisa em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio.

Está claro que a participação é isenta de despesas e que a imagem e o nome dos(as) envolvidos(as) na pesquisa só serão publicados mediante autorização expressa. Estou de acordo com a presença da pesquisadora, com a áudio-gravação de entrevistas e o registro de

imagens a serem cedidas para fins acadêmicos. Estou ciente de que os dados obtidos serão guardados pela pesquisadora responsável por esta pesquisa em local seguro por um período de 5 anos. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, tenho a liberdade de recusar a participação ou retirar meu consentimento, sem nenhuma penalização, prejuízo ou constrangimento.

Aline de Oliveira Braga, pesquisadora.

[assinatura do(a) responsável]

Nome completo: \_\_\_\_\_

E-

mail: \_\_\_\_\_

Tel. \_\_\_\_\_

Identificação

(RG): \_\_\_\_\_

Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de

\_\_\_\_\_.

OBS.: Este termo é assinado em duas vias, uma do(a) voluntário(a) e outra para os arquivos das pesquisadoras.

**Endereço do Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio: Rua  
Marquês de São Vicente, 225, Gávea, 22543-900, RJ.  
Telefone (21) 3527-1618.**