



MILENA PEREIRA RABELO

**A LITERATURA INFANTIL COMO PRÁTICA TRANSGRESSORA
DOS PADRÕES HEGEMÔNICOS:**

**uma análise do tema de emoções e sentimentos nos livros “O mundo no
Black Power de Tayó”, “Ilha das Lágrimas” e “O monstro das cores”**

LAVRAS – MG

2021

MILENA PEREIRA RABELO

**A LITERATURA INFANTIL COMO PRÁTICA TRANSGRESSORA
DOS PADRÕES HEGEMÔNICOS:**

**uma análise do tema de emoções e sentimentos nos livros “O mundo no
Black Power de Tayó”, “Ilha das Lágrimas” e “O monstro das cores”**

Monografia apresentada à Universidade
Federal de Lavras, como parte das exigências
do Curso de Pedagogia, para a obtenção do
título de Licenciada.

Orientadora: Prof. Dr.^a Larissa Figueiredo
Salmen Seixlack Bulhões

LAVRAS – MG

2021

Dedico este trabalho às crianças, no esperar de que um dia todas elas sejam vistas, ouvidas e percebidas com suas particularidades e singularidades, que o que impere seja as diferentes infâncias e seus modos de existir, longe do adultocentrismo, do racismo, do machismo, do sexismo, da LGBTQIA+fobia e de tantas outras opressões sociais.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof^ª Dr^ª Larissa Bulhões, que me acolheu nos momentos de angústia e me enriqueceu com suas orientações, conhecimentos e reflexões desde as disciplinas da graduação até o momento de escrita do Trabalho de Conclusão do Curso. Seu companheirismo, escuta atenta e carinho foram essenciais para minha trajetória, ela é uma inspiração para minha vida pessoal e profissional.

À toda minha família, pelo apoio de sempre. Em especial meus pais, Ana Lúcia Pereira Rabelo e Pedro Donizetti Rabelo por me darem colo, atenção, escuta e carinho durante a escrita deste trabalho.

Ao meu namorado e amigo Yago, por se fazer presente em tantos momentos de conversas longas, a fim de entender mais sobre meus estudos e meu universo da pedagogia.

Às minhas amigas queridas, que sempre estiveram ao meu lado me apoiando e fazendo deste percurso mais leve e divertido. Agradeço em especial a Thuanny, Eloiza, Larissa e Núbia, por tanto e por tudo.

Às professoras Carolina Alvarenga e Luciana Soares por aceitarem o convite de avaliar este trabalho, e por contribuírem para este momento importante de minha trajetória.

À todas e todos que direta ou indiretamente incentivaram, contribuíram ou de alguma forma participaram deste momento, meu muito obrigada.

“A prática do diálogo é um dos meios mais simples com que nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos começar a cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ser ou não erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem-número de outras diferenças.”

(bell hooks)

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	7
2. REFERENCIAL TEÓRICO	9
2.1 A compreensão histórica do ser humano e a periodização do desenvolvimento.....	10
2.2 Emoções e sentimentos	19
2.3 As opressões na sociedade de classe	21
2.4 O impacto do racismo na Educação Infantil: reflexões e possibilidades	23
2.5 Identidades de gênero e sexuais: reflexões sobre masculinidade hegemônica na infância	29
2.6 Educação e as relações de gênero: há lugar para os meninos se expressarem?.....	32
2.7 Base Nacional Comum Curricular: como tratar de forma generalista e homogênea questões tão particulares e heterogêneas?	35
2.8 O retrocesso do projeto da Base Nacional Comum de Formação Docente.....	39
2.9 A literatura infantil como possibilidade de prática pedagógica	41
3. METODOLOGIA	42
4. ANÁLISE DAS OBRAS	43
4.1 “O mundo no Black Power de Tayó” e autoestima da criança negra.....	44
4.2 “Ilha das Lágrimas”: em busca de masculinidades positivas	47
4.3 “O monstro das cores”: é possível falar de emoções e sentimentos sem considerar as opressões sociais?.....	51
4.4 É preciso encarar e nomear quem sou eu, quem é o outro e quem somos nós	54
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
6. REFERÊNCIAS	58

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso teve como objetivo analisar e compreender como o tema das emoções e sentimentos aparece na literatura infantil, mais especificamente em três livros: “O mundo no Black Power de Tayó”, “Ilha das Lágrimas” e “O monstro das cores”, bem como se as histórias desses portadores de texto apresentam a intersecção gênero-raça-classe-idade e se compreendem as crianças representadas como pertencentes às infâncias que possuem múltiplas determinações na sociedade capitalista, ou se limitam sua abordagem a uma infância universal e abstrata. Trata-se de uma pesquisa qualitativa cuja análise pautou-se em estudos teóricos que abordam o tema de emoções e sentimentos a partir da compreensão histórica do ser humano e em intervinculação com as opressões na sociedade de classes. À luz deste escopo teórico, foi possível identificar dois livros como críticos dos padrões hegemônicos e o outro como reprodutor destes padrões e opressões sociais. A pesquisa verificou que ao encontrar literaturas que transgridem os padrões hegemônicos, é plausível encará-las como possibilidades positivas para práticas pedagógicas críticas e reflexivas, que possibilitem às crianças se expressarem e conhecerem outras perspectivas de ser e estar no mundo, que não perpassa pelas imposições e violências da sociedade capitalista.

Palavras-chave: Literatura infantil; educação para diversidade; masculinidade; diversidade étnico-racial; emoções e sentimentos.

1. INTRODUÇÃO

Quando refletimos sobre as infâncias, percebemos que as opressões sociais presentes na sociedade de classe interferem cotidianamente no desenvolvimento e na existência de todas as crianças. Opressões essas que se manifestam de forma interseccional e apoiada nos padrões hegemônicos (SAFFIOTI, 2013), que consideram algumas características, ações e expressões dos corpos como universais, ou seja, como modelos acima das demais existências. Podemos identificar esses padrões nas relações de gênero, raça, classe, idade, sexualidade, nacionalidade, religiosidade, entre tantas outras.

Nesse sentido, é inviável lidar com as crianças e suas inúmeras particularidades como seres únicos e genéricos, como se não fizessem parte das relações sociais, políticas, históricas e culturais e como se não fossem alvos de intensas práticas hegemônicas, tanto fora, quanto dentro das instituições educativas. Isso pois, no Brasil, a entrada das crianças na Educação Infantil não é marcada apenas como momento de socialização, convívio e desenvolvimento, mas também como contato inicial com condições rejeitadas de ser e estar, assim, aprendem desde cedo quais são os padrões aceitáveis dentro da sociedade e os significados de ser negro, negra, menino, menina e criança (FINCO; OLIVEIRA, 2020).

Essa influência que as crianças sofrem das relações sociais vivenciadas se confirma na lei genética geral do desenvolvimento (VIGOTSKI, 1995) que, apoiada nos pressupostos da psicologia histórico-cultural - teoria elaborada na década de 1920 por Vigotski (1896-1934), Luria (1902-1977) e Leontiev (1903-1979), no contexto da União Soviética, aponta que é no interior das relações sociais, a partir do que é produzido e reproduzido socialmente, que a criança constrói seu psiquismo. Ou seja, para que as crianças internalizem a nível individual os conhecimentos sobre algo, elas precisam vivenciá-lo a nível social, e isso acarreta na transição do funcionamento involuntário, para o funcionamento voluntário e intencional do psiquismo. Destarte, todo o processo de humanização, e, portanto, o modo de ser, estar e sentir no mundo, consiste em uma construção permeada por determinantes históricos, culturais, sociais e políticos.

É dentro dessa realidade que o presente trabalho tem como objetivo compreender como o tema das emoções e sentimentos aparece na literatura infantil, mais especificamente em três livros: “O mundo no Black Power de Tayó”, “Ilha das Lágrimas” e “O monstro das cores”, bem como, se as histórias desses portadores de texto apresentam a intersecção gênero-raça-classe-idade e se compreendem as crianças representadas como pertencentes às infâncias que possuem múltiplas determinações na sociedade capitalista, ou seja, que entendem os pequenos e as pequenas como seres que vivem e produzem relações sociais, ou se limitam sua abordagem a uma infância universal e abstrata, tal qual observa-se na Base Nacional Comum Curricular, que não aborda as desigualdades e diferenças que atravessam as subjetividades das e dos estudantes (SOUZA, 2016).

Desse modo, essa pesquisa se faz importante para promover a reflexão sobre as literaturas infantis com abordagem transgressora dos padrões hegemônicos como aliadas potentes para a construção de processos educativos que desnaturalizem as opressões e violências. Assim, é primordial, dentro e fora das instituições educativas, ter um olhar detido às especificidades do tema de emoções e sentimentos e, principalmente, às possibilidades de práticas pedagógicas que lidem de forma coerente com as diferentes realidades sociais e que transgridem os padrões hegemônicos.

Por meio da intencionalidade na escolha de literaturas infantis transgressoras como possibilidade de prática pedagógica, professores e professoras podem garantir às crianças uma outra perspectiva sobre si e sobre as pessoas, pois essas literaturas propiciam às crianças a chance de encarar e desnaturalizar as violências e opressões sociais inerentes à sociedade capitalista, ao levarem em conta e desconstruírem as expectativas e os padrões normativos que são impostos às crianças.

Em síntese, a partir da metodologia de pesquisa qualitativa e com base em Lev Vygotsky (1995), Robert Connell; James Messerschmidt (2013), Daniela Finco (2013; 2012; 2010), Daniela Finco; Fabiana de Oliveira (2020), Nilma Lino Gomes (2005), Guacira Louro (2018), Fabiana de Oliveira (2010), Kiusam de Oliveira (2020a), Heileieth Saffioti (2013), Marcia de Souza (2016) o presente trabalho busca compreender como o tema de emoções e sentimentos é representado nos livros infantis “O mundo no Black Power de Tayó” de Kiusam de Oliveira, “Ilha das Lágrimas” de Rodrigo Romão Xavier e “O monstro das cores” de Anna Llenas, e se essa representação contempla, de fato, as diferentes infâncias e as opressões sociais existentes na sociedade de classe e impostas sobre as crianças.

Nesse sentido, inicialmente apresentam-se os pressupostos da psicologia histórico-cultural que delineiam o desenvolvimento histórico do ser humano e o papel das emoções e sentimentos neste processo. Posterior a essa discussão, o texto aborda sobre as opressões na sociedade de classe e a interseccionalidade entre raça-gênero-classe-idade. Em seguida, o trabalho se encarrega de investigar de forma detida sobre o racismo e a masculinidade tóxica reproduzidos dentro e fora das escolas. Depois desses subtítulos, identifica-se a forma generalista com que a Base Nacional Comum Curricular e as propostas neoliberais que surgem a partir dela compreendem as crianças e, para finalizar o referencial teórico, as literaturas infantis são apresentadas como possibilidades de práticas pedagógicas potentes. Em seguida, as análises dos três livros são apresentadas inicia-se com “O mundo no Black Power de Tayó”, depois “Ilha das Lágrimas” e, por fim, “O monstro das cores”. Para finalizar o texto e as reflexões, são exibidas as considerações finais.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A fim de analisar o tema de emoções e sentimentos nos livros “O mundo no Black Power de Tayó”, “Ilha das Lágrimas” e “O monstro das cores” e identifica se as histórias desses portadores de texto apresentam a intersecção gênero-raça-classe-idade e se compreendem as crianças representadas como pertencentes às infâncias que possuem múltiplas determinações na sociedade capitalista, o presente trabalho explora referenciais teóricos que abordam o tema de emoções e sentimentos, a partir da psicologia histórico-cultural e também referenciais sobre as opressões na sociedade de classe, marcada pelas desigualdades de gênero, raça e idade. Para que fosse possível compreender os padrões hegemônicos, o texto procura compreender, mais especificamente, o racismo e a

masculinidade hegemônica reproduzidos dentro e fora das instituições educativas, bem como, de que forma as crianças são representadas e percebidas na Base Nacional Comum Curricular e nas propostas neoliberais que ela endossa. Por fim, o referencial evidencia o caráter potente da literatura infantil e sua possibilidade de apresentar diferentes perspectivas às crianças.

2.1 A compreensão histórica do ser humano e a periodização do desenvolvimento

No intuito de estudar o psiquismo e a conduta humana, Vigotski (apud TULESKI; EIDT, 2016) traça períodos do desenvolvimento humano desde o primeiro ano de vida até a idade adulta. Essas fases, denominadas na psicologia como periodização, foram estudadas por diversas abordagens, e o autor supracitado as revela diante dos pressupostos da psicologia histórico-cultural. Neste sentido, diferenciando a conduta humana complexa da conduta dos animais e evidenciando a atividade especificamente humana, o método do autor foi criado e denominado de genético-experimental.

Tal método teria como fundamento “provocar e recriar de forma artificial o processo genético do desenvolvimento psíquico, de modo que estabelecesse os momentos mais importantes do desenvolvimento do processo estudado” (TULESKI; EIDT, 2016, p. 36). Assim, ao reconstruir o processo e colocá-lo em movimento, a análise que se pautava do processo aos momentos fundamentais de transição, gerou a *lei genética geral do desenvolvimento das funções psíquicas superiores*.

Diferente do ponto de vista da psicologia tradicional, que desconsidera o desenvolvimento histórico das funções mentais e as trata de forma atomística, natural e como uma soma mecânica de elementos de forma quantitativa e cronológica, Vigotski (apud TULESKI; EIDT, 2016) estuda o desenvolvimento humano evidenciando as peculiaridades e leis específicas do seu meio social, cultural e das relações materiais e simbólicas. Neste sentido, Tuleski e Eidt (2016) evidenciam a forma que o autor encara as funções psíquicas superiores:

Vigotski (idem) entendia que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores envolve grupos de fenômenos que inicialmente parecem totalmente distintos, mas na realidade estão completamente unidos. É preciso fazer distinção entre os meios externos do desenvolvimento cultural (instrumentos e signos) e os processos de desenvolvimento das funções. (TULESKI; EIDT, 2016, p. 38)

Os meios externos do desenvolvimento cultural se constituem nas ferramentas materiais e simbólicas que garantem diversas transformações psíquicas. Já os processos de desenvolvimento das funções psíquicas se referem às funções específicas: sensação, percepção, atenção, memória, emoções e sentimentos, pensamento e linguagem. Todos em conjunto formam os processos de desenvolvimento das formas específicas de conduta da criança.

Indo ao encontro dessa psicologia que considera o ser humano como um ser histórico, Leontiev (apud SILVA, 2017) também analisa o desenvolvimento integral da criança pelo ponto de vista do materialismo histórico-dialético, dessa forma, ele diferencia o desenvolvimento humano do desenvolvimento do comportamento dos animais.

Para ele, as crianças se apropriam do meio em que estão inseridas e os animais se adaptam ao meio, ou seja, os animais alteram suas qualidades da espécie de acordo com as exigências do ambiente, enquanto as crianças, por meio da mediação da cultura, aprendem e reproduzem as qualidades, capacidades e características humanas de comportamento. Em exemplo disto, Leontiev (2005) destaca:

Por exemplo, a criança encontra a linguagem no mundo que a rodeia; a linguagem é um produto objetivo da atividade das gerações humanas precedentes. No processo de desenvolvimento, a criança apropria-se da linguagem. Isto significa que na criança se formam capacidades e funções especificamente humanas: a capacidade de falar e entender, as funções de ouvir e de articular a linguagem falada. (LEONTIEV, 2005, p. 93)

Essa apropriação se realiza no momento em que a criança passa dos reflexos incondicionados, que nasceram com ela, para os reflexos condicionados, que são aprendidos na relação com o meio, e estes reflexos condicionados são a base da construção do psiquismo individual. Silva (2017) analisa as contribuições de Rubinstein (apud SILVA, 2017) sobre o assunto e destaca que o autor afirma que o reflexo condicionado se fixa a partir da repetição e dos estímulos inibidores e de excitação.

Estes estímulos só são possíveis devido às interações sociais existentes, pois a cada relação da criança com a cultura que rodeia, essa vai conquistando novos condicionamentos, levando à formação de um sistema de regulação. Cada estímulo e reação é orientado pela forma com que os adultos conduzem a criança. Para além da conduta, todo esse controle de reações está vinculado com a formação dos atos volitivos, ou seja, dos atos coordenados pela consciência do indivíduo.

Paralelo aos atos condicionados, temos o psiquismo, esse sistema interfuncional trouxe para a psicologia a noção de totalidade e análise de objetos e fenômenos da realidade por unidades; ou seja, as categorias que compõem o psiquismo devem ser analisadas em sua interdependência para a formação da imagem subjetiva da realidade objetiva. Tendo essa premissa em vista, pode-se analisar cada uma delas, de modo a identificar as relações que estes processos possuem entre si e com o contexto e cultura em que estão inseridos. (SILVA, 2018)

Ainda sobre este sistema interfuncional do psiquismo, é válido destacar que ele não existe desde o nascimento do indivíduo, mas é desenvolvido a partir das vivências culturais. Assim, o que nasce junto com a criança é o que Silva (2018) chama de “amálgama de processos funcionais” (SILVA, 2018, p. 91), ou seja, é uma fusão dos diferentes processos, “que apreende a realidade objetiva, convertendo-a em reflexo psíquico ou imagem subjetiva, e desencadeia imediatamente reações comportamentais e emocionais à imagem formada” (SILVA, 2018, p. 91).

Dessa forma, baseado em Vigotski (apud SILVA, 2018), é nomeado de amálgama sensorio-motor a gênese do desenvolvimento do psiquismo. Essa fusão é desfeita a partir da interação do indivíduo com o mundo e diante das necessidades de cada atividade humana. Essa última, segundo Leontiev (apud SILVA, 2018), advém da busca pela satisfação das necessidades e essas necessidades são, originalmente, estados de carência. Assim, nomeia-se como motivo, quando se identifica o objeto de satisfação da necessidade, ou seja, o objeto para o qual a atividade se dirige.

Estas necessidades são inerentes aos seres humanos, no entanto elas não se limitam apenas àquelas ditas como elementares; ou seja, o desenvolvimento do psiquismo humano envolve necessidades que são construídas a partir da interação social. Dessa forma, Leontiev (apud SILVA, 2018) diferencia as necessidades orgânicas e as necessidades funcionais superiores; estas por sua vez se dividem entre as de objetos materiais e as de ideais, cuja relação entre ambas é alternada, pois ora são condições e ora são meios para a satisfação destas necessidades.

Tendo como base esses pressupostos, se torna mais compreensível a relação entre a cisão do amálgama sensorio-motor do psiquismo e a cultura. Silva (2018) expõe, em sua tese, de forma completa sobre esta relação, para que não haja dúvidas:

Enquanto as necessidades individuais podem ser satisfeitas por meio de reações involuntárias desencadeadas imediatamente pela imagem da realidade, o psiquismo pode continuar operando como amálgama, isto

é, com seus processos funcionais fundidos. No entanto, a partir do momento em que uma reação qualquer precisa ser contida ou controlada voluntariamente, o amálgama sensório-motor precisa se dissolver. (SILVA, 2018, p. 92)

Assim, devido ao fato da cisão do amálgama ocorrer perante as necessidades da atividade humana, é imprescindível destacar que em cada período do desenvolvimento na perspectiva histórico-cultural, há uma atividade-guia, que como o nome sugere, guia todo o período perante demandas e motivos próprios. Para além disto, são nestes momentos que a cisão ocorre, e um dos processos funcionais prevalece, intercalando entre sensório e motor.

Ainda sobre o amálgama sensório-motor, Silva (2018) revela que é a partir desta fusão que as funções psíquicas se originam, como já mencionado anteriormente, são elas: sensação, percepção, atenção, memória, emoções e sentimentos, pensamento e linguagem. Cada um destes processos sensoriais e perceptuais se desenvolvem durante a interação do indivíduo com o mundo e da superação das atividades-guia, sendo assim, os processos naturais são designados por Vigotski (apud, SILVA, 2018) como funções psíquicas elementares, e os processos culturais como funções psíquicas superiores.

Para atingir o motivo, ou seja, atingir aquilo que impulsiona o ser humano a agir, é necessário passar por processos internos e externos, chamados de ações. Para exemplificar todo esse processo, Tuleski e Eidt (2016) apresentam como exemplo, uma necessidade fisiológica, a fome, e para satisfazê-la o ser humano necessita de alimento, desta forma, o alimento é o objeto e o motivo. Já os processos de ações internas e externas, neste caso, seria a ida do sujeito ao mercado, pois não é algo que diretamente sacia a fome, mas que faz parte do processo de saciar.

Neste sentido, as atividades e as funções psíquicas se cruzam no momento em que se percebe que as funções só se desenvolvem quando as atividades as instigam, ou seja, a relação é de dependência. Sendo assim, o desenvolvimento das funções psíquicas, como o sentimento, forma uma corrente de mudanças e sua necessidade é determinada por relações que dependem do lugar que o sentimento ocupa na atividade da criança num determinado momento de seu desenvolvimento, assim, uma função se torna ação, no momento que ela se torna intencional e consciente.

Outro exemplo de função psíquica é a memória, desta forma, a qualidade da memorização depende da função que ocupa na atividade do sujeito. Ou seja, caso as crianças necessitem utilizar equações matemáticas em um problema, precisarão recordar

de tais informações para solucioná-los, com isso, o uso da memória se torna uma ação no interior da atividade, tornando-se intencional.

Para além da conversão em ação, Leontiev (apud TULESKI; EIDT, 2016) caracteriza outro componente pertencente a estrutura da atividade: a operação, cuja funcionalidade se encontra dentro da ação, revelada no exemplo acima como um possível estudo da equação, que poderia ser o registro no papel.

A diferença entre os dois componentes é o fato de que a ação se determina pelo seu fim e a operação é dependente das condições em que esse fim é dado, no entanto essas características não impedem a transformação de um em outro. Em alusão a essa conversão, pode-se dizer que quando uma ação se torna operação: a criança dispõe de inúmeras ações não automatizadas e mediante a prática, aquela atividade exercida se automatiza, tornando-se uma operação. Já o contrário, quando a operação se converte em ação, ocorre quando: a criança age sem refletir sobre seus comportamentos e a intervenção do adulto faz com que ela transforme suas repetições mecânicas em práticas conscientes, tornando-se ação. (TULESKI; EIDT, 2016)

Para compreender, no entanto, a transformação da ação em atividade, é preciso compreender o processo de criação de motivos. Existem dois tipos de motivos: os motivos apenas compreensíveis, que geram na pessoa estímulos para ações imediatas e os motivos realmente eficazes, que geram estímulos longínquos e fazem com que a pessoa tenha um sentido determinado a longo prazo.

Logo, todas essas transformações contribuem para a compreensão do desenvolvimento infantil, como assim refletem Tuleski e Eidt (2016):

Por isso a compreensão do caráter dinâmico da atividade e do modo como ações convertem-se em operações, operações transformam-se em ações e ações transformam-se em atividades é de fundamental importância para o psicólogo que trabalha com desenvolvimento infantil e para os educadores de modo geral. Se é por meio da atividade que o homem atua sobre a realidade circundante, visando satisfazer suas necessidades físicas e psíquicas, não há apenas uma forma de relação do homem com a realidade. Em cada momento do desenvolvimento nos relacionamos com o mundo de um modo particular e irrepetível. (TULESKI; EIDT, 2016, p. 50)

É possível reconhecer essas diversas possibilidades da relação do ser humano com a realidade, quando se olha para os recém-nascidos e para as crianças em idade pré-escolar, cujas relações com o adulto se alteram na medida que a comunicação passa da comunicação emocional direta para a linguagem verbal. Neste sentido, é perceptível o

movimento corporal e psíquico destas duas idades e suas distinções, como por exemplo, com a aquisição da linguagem verbal, a criança pré-escolar passa a externalizar seu estado afetivo emocional.

Para ilustrar melhor tal periodização e suas determinadas atividades-guia, trago a seguinte tabela elaborada por Angelo Antonio Abrantes:



Figura 1: Síntese gráfica da teoria da periodização do desenvolvimento de D. B. Elkonin.

Fonte: Material didático elaborado por Angelo Antonio Abrantes, docente do Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências, UNESP/Bauru, p. 107, 2012.

Desta forma, obtendo essa divisão, Silva (2017) esclarece que a transição de cada período acontece diante de transformações intensas no sistema neurofisiológico e nas relações sociais da criança com o mundo. Além desta análise, em cada período a criança possui uma atividade-guia, cuja função é fundamental, pois ela lidera mudanças importantes tanto nos processos psíquicos, quanto nos traços da personalidade. Logo, cada atividade-guia possui suas especificidades e, quando há a transição de um período para o outro, os saltos qualitativos alcançados geram a necessidade de outra atividade.

Assim, a atividade-guia do primeiro ano de vida da criança é a comunicação emocional direta, ou seja, por não conseguir se expressar e agir de forma autônoma, o bebê de 0 a 1 ano busca afeto e a satisfação de suas necessidades fundamentais por meio do outro. O outro, neste caso, é o adulto, peça central do desenvolvimento infantil neste período, no qual o bebê depende e reage aos estímulos oferecidos. Com isso, é válido

compreender que as ações educativas principais deste momento é o contato com o bebê e a apresentação do mundo para ele, pautando-se na comunicação afetiva e na exibição de objetos rotineiros. Sobre esta relação de cuidado e satisfação dos desejos, Silva (2017) afirma:

Essa intervenção do adulto no sentido de prover os cuidados à criança e satisfazer suas necessidades é fundamentalmente mediada pelo uso de diversos objetos necessários à satisfação dessas necessidades. Desse modo, a criança vai participando ativamente das atividades que os adultos realizam com ela, o que amplia seu interesse pelo manuseio dos objetos, preparando o salto qualitativo que leva ao período seguinte. (SILVA, 2017, p. 134)

Considerando a apresentação de objetos para a criança, o período seguinte, intitulado de primeira infância, tem a atividade objetual manipulatória como atividade-guia. Neste momento, a criança passa a assimilar o mundo das coisas, os significados e os usos sociais dos objetos. A esfera predominante é a cognitiva, no entanto, os objetos geram afetos diversos, dado que a cognição não atua em separado da dimensão afetiva.

Neste período, de acordo com Silva (2017), as ações educativas principais são a apresentação de objetos diversos e a demonstração de seu uso social. Com isso, a criança inicia o período apenas manipulando os objetos de forma indiscriminada, e com o tempo, busca atribuir-lhes sua função social, ou seja, passa a manipular com intenção.

O próximo período é a infância pré-escolar, cuja atividade-guia é o jogo de papéis. Neste momento de vida, a criança passa do conhecimento dos objetos da cultura para a compreensão integral das relações interpessoais postas na sociedade em que está inserida através dos jogos de papéis. Na sociedade capitalista, que tem o mundo do trabalho como um dos seus centros de organização, esse processo implica na reprodução das atividades adultas por meio das brincadeiras, ou seja, a criança começa a se orientar no sentido geral da atividade humana ao reproduzir as ações realizadas pelos adultos com os objetos da cultura (SILVA, 2017). Portanto, a atividade-guia dos jogos de papéis remete às relações sociais, desta forma, a criança pode reproduzir diversas situações com as quais tem contato e por se apropriar destas atividades, a esfera que predomina no período é a afetiva.

Neste ínterim, padrões hegemônicos de gênero e a naturalização das opressões postas na organização social vigente são comumente reproduzidas nos jogos protagonizados pelas crianças. As ações pedagógicas possíveis nesse período são a disponibilização dos espaços brincantes e de brinquedos temáticos, possibilitando uma maior ludicidade e criatividade e, da mesma forma, a disponibilização de materiais e

construções coletivas que questionem os padrões hegemônicos e as desigualdades de gênero, raça e classe, proporcionando o contato com formas diversas e contra-hegemônicas de ser e estar no mundo.

Os próximos três períodos são: a idade escolar, que tem como atividade-guia a atividade de estudo, ou seja, neste momento, a criança aprende os conhecimentos da sociedade em que vive, principalmente aqueles oferecidos pela escola. A esfera predominante é a cognitiva, no entanto é preciso que também seja afetiva, para que a criança construa motivos de aprendizagem que agreguem sentido ao estudo.

O próximo período do desenvolvimento é a adolescência inicial, onde o indivíduo necessita compreender o seu papel no coletivo em que está inserido e construir vínculos mais complexos com outras pessoas. Desta forma a atividade-guia é a comunicação íntima pessoal e tem a esfera afetiva predominante. E por fim, a adolescência, cuja atividade-guia se torna a atividade profissional e o sujeito busca por construir projetos de vida. Ao contrário da anterior, a esfera principal é a cognitiva (SILVA, 2017).

É importante ressaltar que, dado o entrelaçamento entre o desenvolvimento do ser humano e as relações interpessoais construídas por determinantes históricos, sociais e culturais, na sociedade capitalista, a qual se pauta na exploração e opressão de uma classe pela outra, as condições desiguais que atravessam a vida dos sujeitos delineiam diferentes vivências da infância, adolescência e fase adulta. Portanto, essa conjuntura impactará diretamente nas possibilidades e entraves postos para a construção das atividades-guia e para o alcance das neoformações potenciais em cada período do desenvolvimento.

O estudo de Vigotski (apud TULESKI; EIDT, 2016), sobre a periodização do desenvolvimento humano, compreende cada movimento não linear dentro das situações sociais de desenvolvimento, ou seja, ultrapassa a classificação de idades e periodização por essência interna, pois defende que o desenvolvimento humano vai além de um crescimento e um processo quantitativo. O autor estuda os períodos dando luz às mudanças internas do desenvolvimento e às características culturais, de classe social e outros atravessamentos, assim, compreende esse processo como algo que se altera nas comunidades humanas, de modo que, a cada novo período, novas atividades e neoformações psíquicas são construídas de acordo com as condições objetivas de vida e das interposições educativas disponibilizadas.

Os períodos do desenvolvimento, apesar de divididos, não são cristalizados, de modo que não é possível revelar quando um período começa e quando ele termina de fato. O que é possível revelar são os períodos agudos, cuja principal característica é a crise,

pois diante de uma ruptura, novas habilidades e questões surgem no interior da criança. Desta forma, nestes períodos identificáveis de crise, Vigotski (apud TULESKI; EIDT, 2016) revela que são momentos em que o processo educativo da criança é mais desafiador

Todas essas crises ocorrem e com elas novas formações aparecem na estrutura da personalidade e da atividade da criança, ou seja, mudanças psíquicas e sociais que são emergidas pela primeira vez na relação da criança com o mundo e consigo. Essas neoformações acontecem em consonância à situação social em que a criança se encontra e mobilizam funções ainda não desenvolvidas em sua totalidade. Promovem no interior da criança novas exigências, a mudança da atividade infantil e a reconfiguração das funções psíquicas (TULESKI; EIDT, 2016).

Todo esse desenvolvimento e essas mudanças psíquicas na criança e suas novas aquisições, revelam para o mundo uma nova criança a cada período e com isso é necessário que o seu entorno social se altere com ela, para que possa revelar novos modos de lidar e educar essa nova criança.

Por conta da grande influência que o entorno social possui para com crianças, os períodos de desenvolvimento não são iguais para todas e, conseqüentemente, os momentos de salto no desenvolvimento também não, principalmente em uma sociedade atravessada por opressões e desigualdades. Já que o entorno deve se alterar junto com a criança, quanto mais o ambiente permanecer igual, mais o desenvolvimento infantil será crítico e a crise se prolongará.

O desenvolvimento infantil, dentro da psicologia histórico-cultural, revela estes períodos e tais distinções e características. De acordo com Tulescki e Eidt (2016), os períodos ocorrem em virtude da atividade dominante e suas modificações e garantem o surgimento de novas atividades e a formação dos processos psíquicos, o que produz mudanças psicológicas na personalidade infantil e a crise. E por conta disso, é possível iniciar a compreensão sobre qual o papel do educador e da educadora na potencialização do desenvolvimento infantil, dado que as atividades-guia são construídas na relação social e, principalmente, por meio das interposições educativas às quais a criança tem acesso.

A psicologia histórico-cultural, como foi possível notar, estabelece de forma complexa e dinâmica a relação da periodização e do desenvolvimento das funções psíquicas. Neste sentido, é possível compreender que os meios culturais e sociais embasam as ferramentas materiais e simbólicas no desenvolvimento integral do ser humano.

2.2 Emoções e sentimentos

A conformação do psiquismo humano para Vygotsky (1995) consiste em um movimento que caminha dos processos funcionais elementares, que são aqueles garantidos desde o nascimento, para a construção dos processos funcionais superiores, que consistem na humanização do psiquismo, e, portanto, resultam nas condutas complexas culturalmente formadas por meio das relações interpessoais garantidas pelas interposições educativas às quais os sujeitos têm acesso. Para a perspectiva histórico-cultural, o que difere o ser humano dos animais é a construção social do psiquismo consciente, um sistema interfuncional o qual possibilita a formação da imagem subjetiva da realidade objetiva, ou seja, a compreensão do mundo no qual os indivíduos estão inseridos. Assim, a interfuncionalidade garante que as funções psicológicas superiores se conectem para que os processos funcionais articulados formem imagens subjetivas da realidade objetiva.

Nesse sentido, a lei genética geral do desenvolvimento do psiquismo consciente se dá da seguinte forma: toda função psíquica superior existe antes no plano externo, intersíquico, ou seja, como relação social, para então firmar-se como conquista interna no psiquismo, intrapsíquico (VIGOTSKI, 1995). Ou seja, a criança internaliza os signos da cultura e, por meio deste processo, se formam as funções psíquicas superiores (MARTINS, 2011).

Na prática, essa lei é encontrada por exemplo quando a pessoa adulta “empresta” suas funções psicológicas superiores para as crianças, a partir das relações sociais em que ambas fazem parte. Desse modo, ao se socializar com a criança, responder às risadas dela como algo positivo, conversar com ela quando ela apenas emite sons, ensinar as funções sociais dos objetos, permitir o contato com possibilidades diversas de ser e existir no mundo, as pessoas adultas mediam a conquista de sua individualidade.

O psiquismo humano, como visto anteriormente, é formado pela interconexão das funções psicológicas em sua conformação cultural, quais sejam: sensação, percepção, atenção, memória, emoções e sentimentos, pensamento e linguagem (MARTINS, 2011). A função mais simples e mais elementar é a sensação, na qual os estímulos são captados tendo em vista a construção de uma imagem e de seus componentes, os órgãos dos sentidos já têm certo desenvolvimento ao nascimento, sendo assim a criança possui respostas visuais, táteis, motoras, gustativas e olfativas.

Já a percepção é resultado de estimulações complexas, ou seja, ela articula diversas sensações. A atenção configura-se na organização do comportamento sobre um fim específico, ela garante que a imagem de uma figura seja vista em relação ao seu fundo e para que tais imagens não desapareçam após a ocorrência da atenção, existe a memória, para que aquilo que um dia foi sentido, percebido e atentado seja lembrado no futuro. A memória está ligada diretamente ao afeto e a repetição, e também se articula com emoções e sentimentos. Esses por sua vez, podem ser descritos da seguinte forma:

As emoções surgem da atividade cerebral segundo transformações registradas a partir do mundo exterior. Expressam-se como reflexo sensorial direto, como reação a qualidades isoladas dos objetos, cumprindo a função de sinalização interna para a orientação da atividade do indivíduo. Mobilizam mecanismos fisiológicos e possuem um caráter intenso, porém, circunstancial. Enquanto as emoções animais permanecem subjugadas biologicamente, as emoções humanas adquirem caráter social ao imbricarem-se aos sentimentos. Os sentimentos, por sua vez, desenvolvem-se sob influência da cultura, quando as reações emocionais, sob decisiva influência da linguagem, conquistam significações. Dependem de objetos e fenômenos em conjunto e não de propriedades isoladas deles, mobilizando-se por relações entre realidade presente, experiências passadas e expectativas futuras. Sua expressão é mais prolongada e constante, obedecendo a uma dinâmica figura/fundo, ao contrário das emoções, que são sempre figuras. Graças às expressões das emoções e sentimentos as imagens construídas por meio das funções cognitivas – como posto, supraindividuais –, adquirem também um caráter pessoal particular. (MARTINS, 2011, 51-52)

Desse modo, afeto e cognição se intervenculam na construção histórica da subjetividade humana, formando uma unidade a qual se contrapõe às perspectivas dualistas que dicotomizam a razão e emoção. Por meio da linguagem, o psiquismo humano alcança significações afetivo-cognitivas as quais o diferenciam do psiquismo animal, uma vez que há a conversão da imagem em signos da cultura. Neste processo, o qual pressupõe a afecção dos signos da cultura sobre o sujeito, temos a construção de ideias que conformam o pensamento. Apesar de linguagem e pensamento se aproximarem, eles se diferem pelo fato de que a “finalidade primária da linguagem é servir de meio de comunicação enquanto a finalidade do pensamento é o conhecimento e a regulação do comportamento” (MARTINS, 2011, p. 47). O que os aproxima é o fato da comunicação exigir do ser humano o pensamento.

Nesse sentido, não é possível abordar emoções e sentimentos à revelia das interconexões entre os processos funcionais, e, na mesma medida, da internalização dos signos da cultura, a qual é permeada por afetos positivos ou negativos. Quem sente, sente

algo sobre algum objeto, ideia ou situação. Por exemplo, o medo que uma mulher sente ao avistar um homem em sua direção quando está caminhando sozinha em uma rua deserta é um sentimento construído a partir dos juízos que redundam de uma sociedade patriarcal e machista, na qual impera a violência de gênero e os altos índices de feminicídio. Da mesma forma, o fato de uma pessoa branca se sentir segura ao avistar uma viatura policial, enquanto uma pessoa negra na mesma situação venha a se sentir vulnerável, revela o caráter social da construção dos sentimentos em uma sociedade racista e desigual na qual a violência dos aparelhos do Estado se manifesta no genocídio da população negra e periférica.

Portanto, abordar emoções e sentimentos nas escolas perpassa, necessariamente, discutir sobre as opressões e violências que permeiam a sociedade capitalista e que constroem formas de compreender e sentir o mundo atravessadas por desigualdades. À vista disso, a seguir discutiremos sobre as opressões na sociedade de classes e seus impactos na construção da subjetividade humana.

2.3 As opressões na sociedade de classe

A sociedade, tal qual como conhecemos, é um lugar de cruzamentos, de relações sociais, de vivências e construção de identidades, assim como um lugar de diferentes opressões. E para entender os sujeitos pertencentes a essa gama de relações, cruzamentos e opressões, é necessário dar foco na interseccionalidade, também nomeada por Saffioti (2011) como o nó. É neste contexto de nó, que se identifica as constituições das identidades, as conexões e relações no interior de nossa sociedade, cuja base de construção é sexista, racista e classista. E assim identificamos que

O nó formado por estas três contradições apresenta uma qualidade distinta das determinações que o integram. Não se trata de somar racismo + gênero + classe social, mas de perceber a realidade compósita e nova que resulta dessa fusão (...) Uma pessoa não é discriminada por ser mulher, trabalhadora e negra. Efetivamente, uma mulher não é duplamente discriminada, porque, além de mulher, é ainda uma trabalhadora assalariada. Ou, ainda, não é triplamente discriminada. Não se trata de variáveis, mas sim de determinações, de qualidades, que tornam a situação destas mulheres muito mais complexa (SAFFIOTI, 2011, p.115).

Desse modo, tais opressões não se somam, por isso a ideia de nó, mas sim se imbricam uma na outra. Portanto, como no exemplo da autora, uma pessoa não sofre com duas opressões por ter uma característica somada a outra, mas sim sofre a opressão por ser quem é, com seu nó, suas vivências, sua história e sua identidade.

Efetivamente, o sujeito, constituído em gênero, classe e raça/etnia, não apresenta homogeneidade. Dependendo das condições históricas vivenciadas, uma destas faces estará proeminente, enquanto as demais, ainda que vivas, colocam-se à sombra da primeira. Em outras circunstâncias, será uma outra faceta a tornar-se dominante. Esta mobilidade do sujeito múltiplo acompanha a instabilidade dos processos sociais, sempre em ebulição. (SAFFIOTI, 2011, p. 78)

À vista disso, urge identificar e analisar os sujeitos, não por uma ótica que ignore as diferenças e as transformem em desigualdades, mas que encare essas diferenças para que seja possível combater as desigualdades. Assim, identifica-se que é dentro da sociedade capitalista e patriarcal que as articulações entre raça, gênero e classe se dão e se desdobram, bem como, outras formas de diferenciação que entrelaçam com essas primeiras. E a possibilidade de adicionar neste amálgama do nó outros componentes é garantida por Saffioti (2011) quando ela deixa evidente a importância de analisar o nó, a interseccionalidade, como um “nó frouxo, deixando mobilidade para cada uma de suas componentes” (SAFFIOTI, 2011, p. 125).

Dentre essas diversas e complexas formas de diferenciação, há também os preconceitos sexuais, de nacionalidade, de religiosidade e de idade. Este último, se faz presente nesta pesquisa em conjunto com o nó, formando a interseccionalidade raça-gênero-classe-idade. Isso pois, aqui destacamos as crianças e as opressões que elas sofrem por estarem inseridas nessa sociedade de classe, que opera as opressões de diferentes formas para as inúmeras existências. Nesse sentido, inseridas neste nó, as crianças esbarram no racismo, no sexismo, no classicismo e também no adultocentrismo, que buscam rotineira e ininterruptamente cercear seus corpos, suas relações, suas experiências e vivências.

Podemos perceber que essas formas de opressão e de discriminação estão na base de um processo de diferenciação, comparação e classificação das crianças a partir de diferenças que carregam, ou melhor, que lhes foi determinada a partir de um padrão homogenizador. Um padrão que anula a pluralidade e constitui práticas de exclusão e supressão de toda forma de diferença/alteridade das crianças pequenas. (...) É cruel a iniciação que consiste em extirpar da criança, o mais cedo possível, sua capacidade específica de expressão, e em adaptá-la também aos valores, significações e comportamentos dominantes. (FINCO e OLIVEIRA, 2020, p. 6)

Desse modo, é evidente que não há racismo sem adultocentrismo, assim como não há opressões de gênero e de raça sem adultocentrismo. A violência cometida por adultos sobre os corpos das crianças perpassa pelas demais violências sociais e as agrava, impedindo que meninos e meninas vivam plenamente suas vidas.

Portanto, olhar de frente para este padrão homogêneo e hegemônico que limita os seres humanos desde o nascimento, é caminho para reverter essa situação e buscar outros horizontes, que permitem as diferenças, as singularidades, e a identificação das crianças como seres de direito, como “sujeitos que questionam os valores do mundo adulto, e que constroem relações a partir de seus próprios interesses, desejos, valores e regras” (FARIA e FINCO, 2020, p. 76), que pertencentes à uma cultura, à uma história e que não só vivem as relações, mas também criam e recriam.

2.4 O impacto do racismo na Educação Infantil: reflexões e possibilidades

O racismo, entendido aqui como a desumanização de indivíduos que não pertencem à raça branca hegemônica dominante, é expressado de maneira articulada, de acordo com Gomes (2005), nas formas: individual e institucional.

Na forma individual o racismo manifesta-se por meio de atos discriminatórios cometidos por indivíduos contra outros indivíduos; podendo atingir níveis extremos de violência, como agressões, destruição de bens ou propriedades e assassinatos. [...] A forma institucional do racismo, ainda segundo os autores supracitados, implica práticas discriminatórias sistemáticas fomentadas pelo Estado ou com o seu apoio indireto. Elas se manifestam sob a forma de isolamento dos negros em determinados bairros, escolas e empregos. (GOMES, 2005, p. 52-53)

Ambas as formas agem incessantemente na realidade brasileira, sendo capazes de minar a possibilidade de cada negro e negra viverem de forma plena sua identidade étnico-racial e suas vidas, uma vez que o racismo ataca suas perspectivas desde a mais tenra idade. No entanto, como bem colocado por Gomes (2005), encontramos no Brasil um “racismo ambíguo”, ou seja, a sociedade nega constantemente a existência do racismo, mas quando pesquisas apresentam dados estatísticos nacionais sempre é revelado a enorme desigualdade racial. “Essa desigualdade é fruto da estrutura racista, somada a exclusão social e a desigualdade socioeconômica que atingem toda a população brasileira e, de um modo particular, o povo negro.” (GOMES, 2005, p. 47)

De forma proporcional negar a existência do racismo, só faz com que ele cresça, aumentando cada vez mais o abismo racial que assola o país. À vista disso, é imprescindível que o racismo seja discutido política e socialmente de forma pública, para que todos e todas possam de fato dialogar, compreender, e mais, colocar em prática estratégias antirracistas. A essencialidade em discutir o tema é, principalmente, devido ao caráter infraestrutural do racismo, que faz com que todos e todas, em certa medida,

cruzem o caminho com o racismo, a ponto de naturalizarem e reproduzirem comportamentos, falas e violências. No entanto, esse caráter também garante possibilidade para a mudança, e para buscá-la é necessário compreender que “refletir sobre a questão racial brasileira não é algo particular que deve interessar somente às pessoas que pertencem ao grupo étnico/racial negro. Ela é uma questão social, política e cultural de todos(as) os(as) brasileiros(as).” (GOMES, 2005, p. 51)

Ambas as formas (individual e institucional) se fazem presentes nas instituições educativas, tanto na relação entre os indivíduos, quanto, por exemplo, na ausência de personagens negros e de uma perspectiva positiva do povo negro nas práticas pedagógicas e nas decorações lúdicas. É na incompreensão e na falta de respeito perante a construção da identidade negra, que “é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro.” (GOMES, 2005, p. 43), que as escolas se colocam como vetores dessa desumanização. E mais, as instituições educativas são condutoras do racismo ao deixar de situar as vivências, as lutas e as conquistas do povo negro e africano na história.

O racismo, como desumanização e estigmatização, atravessa os corpos negros de diversas formas, uma delas é ao negar a todos e todas o acesso a história e as contribuições do povo negro e africano. Isso se dá, pois, só tem história aquele que é humano, aquele que não é considerado humano não só não tem história, como o que é contado sobre ele é sempre na perspectiva de diminuir, violentar e animalizar suas vivências.

Nesse sentido, é logo na Educação Infantil, que de forma recorrente, as crianças negras se deparam pela primeira vez com o racismo e com o sentimento de não pertencimento, sendo impossibilitadas de se conectarem com suas origens e raízes étnico-raciais.

[...] a entrada das crianças pequenas na educação infantil pode significar um importante passo no processo de socialização delas, pode significar um espaço de convívio com outras crianças e adultos, um espaço para viver a infância. Ao mesmo tempo, pode significar um processo de rejeição às diferenças que as crianças anunciam (ABRAMOWICZ, 2003). No convívio social, as crianças pequenas constroem suas identidades, aprendem desde pequenas os significados de serem meninas ou meninos, negras e brancas e experimentam nas relações do cotidiano da creche e da pré-escola a condição social de ser criança. (FINCO; OLIVEIRA, 2020, p. 62)

Diferente do que se espera da educação em relação ao acolhimento, valorização e fortalecimento das diferentes identidades étnico-raciais, as escolas têm trabalhado muito

distantes de uma educação antirracista, ou seja, acabam por compactuar, evidenciar e legitimar as diversas violências simbólicas, por meio de condutas, agressões verbais, gestos e imposição de estereótipos. O despreparo dos professores e das professoras, a falta de empenho da equipe escolar e a não revisão do currículo caminham em prol da manutenção do padrão hegemônico e, conseqüentemente, do racismo.

De acordo com Oliveira (2004), o racismo na Educação Infantil se reflete principalmente nas relações afetivas e corporais das professoras com as crianças e nas brincadeiras entre crianças. É constatado na pesquisa da autora, que a tratativa denominada por elas de “paparicação” se dava de forma diferente quando as professoras se deparavam com crianças brancas ou com crianças negras. Essa diferença evidenciou que as crianças negras eram maioria dentre as que não recebiam elogios, colo e afago, e quase como consequência, eram maioria dentre aquelas que recebiam mais represálias, eram estereotipadas e vistas como limitadas.

Toda essa evidente diferença afetiva mostra de inúmeras formas que o corpo negro é desumanizado desde a mais terna idade, o que acarreta nas crianças negras a internalização negativa sobre sua identidade e a construção, também negativa, de sua autoimagem, a ponto de revelarem “o desejo de serem brancas, de cabelo liso” (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010, p. 212)

Sem a intervenção pedagógica sobre as diversas violências simbólicas que propagam o racismo dentro das instituições educativas, para além do corpo docente que pode não só propagar o racismo, mas também ser omissivo às situações racistas, as crianças em suas brincadeiras também acabam por internalizar as opressões e colocar em prática atitudes preconceituosas. “Nas brincadeiras na educação infantil, esse racismo aparece quando as crianças negras são as empregadas domésticas, quando as crianças brancas temem ou não gostam de dar as mãos para as negras, etc.” (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010, p. 221). Isso ocorre principalmente quando encaramos as crianças do período pré-escolar, cuja atividade-guia é o jogo de papéis ou brincadeiras de faz de conta, e nestas brincadeiras condutas racistas podem aparecer.

Para que haja uma intervenção pedagógica de qualidade, é necessário que professores e professoras sejam preparadas para tal, pois a falta de conhecimento sobre o assunto gera no cotidiano escolar uma tratativa baseada no senso comum, o que acaba por evidenciar o racismo e outras violências. Assim, como primeiro passo, é preciso que os e as docentes entendam a não existência de uma democracia racial em nosso país, é “preciso que todos reconheçam e desconstruam os preconceitos que privilegiam pessoas pelo

simples fato de serem brancas e desfavorecem outras, notadamente as negras.” (SILVA, 2015, p. 196-170).

Ao reconhecer tais evidências, os professores e as professoras devem assumir uma postura intencional frente às diversas discriminações, pois a educação deve caminhar em benefício à diversidade e não em benefício de um padrão hegemônico que nada reflete a realidade brasileira.

A responsabilidade da mudança e da criação de ações em prol da diversidade cultural não é apenas do e da docente, mas sim de todo o sistema educacional. Essa mudança de acordo com Onofre (2008), dentre tantas possibilidades, deve também ocorrer no currículo, ou melhor, na reestruturação do currículo, pois é nele que deve aparecer os novos conhecimentos a serem transmitidos às crianças, logo, é nele que se inicia um caminho para uma educação antirracista.

No entanto, para que possamos chegar em um novo currículo que encare de frente as importantes discussões presentes na sociedade, é preciso perceber como ele tem sido feito e quais saberes tem disseminado.

Numa visão crítica, podemos afirmar que as práticas curriculares reproduzem o saber de um grupo dominante que manipula o conhecimento e os saberes com base na afirmação de uma hegemonia racional que coloca em desvantagem as minorias desprivilegiadas dos bens culturais. Infelizmente, essa prática é concretizada em muitas escolas que não aceitam a flexibilidade do currículo como caminho para acolher os diversos saberes produzidos pelos sujeitos aprendentes. (ONOFRE, 2008, p. 106)

Nesse sentido, renovar o currículo é lutar contra a ideia de que existe apenas um grupo de saberes relevantes a serem transmitidos, ou seja, é lutar contra um currículo imposto, que privilegia apenas aqueles que possuem acesso à cultura erudita e que anula todas as outras culturas existentes no Brasil e no mundo, é necessário e urgente mudar, pois “o currículo escolar precisa se tornar plural” (OLIVEIRA, 2020a, p. 9).

Para que essa luta seja possível, é necessário “refletir sobre as novas sensibilidades para com os educandos. Como os vemos, como nos obrigam a vê-los, enfim, somos convocados a repensar o que ensinamos e o que aprendemos” (ONOFRE, 2018, p. 106), logo, ao repensar sobre as crianças, repensamos também sobre a forma, como e o quê estamos ensinando para eles e elas.

O exercício de refletir, repensar e reorganizar o currículo nos leva a compreender, em primeiro lugar, como o padrão mantido por anos pelo currículo tradicional é nocivo

para as crianças, pois impor um processo de ensino e aprendizagem homogêneo para todos é eliminar as vivências, saberes, culturas e diferentes formas de ensinar e aprender.

Quando isso ocorre, crianças que conseguem seguir o padrão, são colocados em uma posição de modelo para os demais, já aqueles e aquelas que não se encaixam, são reduzidos aos estereótipos de incapaz; lento; que não consegue aprender; que não possui cultura e/ou saberes relevantes; atrasado; entre outros. Como este currículo imposto é feito por e para o grupo hegemônico e dominante, ou seja, brancos, as crianças não brancas são diminuídas e invisibilizadas, pois sua cultura, história e saberes não são relevantes para este currículo.

Assim, indo ao encontro das ideias de Silva (2015), Gomes (2005), Onofre (2018), Oliveira (2020a) e Machado e Santos (2017) a respeito de como, de fato, deve-se realizar uma educação antirracista, trago a baila a Lei 10.639/03¹, que determina a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, bem como a Lei 11.645/08², que inclui a história e cultura indígena. É nela que o currículo, os e as docentes e suas práticas devem se pautar, priorizando assim ações pedagógicas que fortaleçam a negritude das crianças negras e faça com que as crianças brancas valorizem as diversas contribuições do povo negro brasileiro e do povo africano para a sociedade brasileira.

Como visto anteriormente, professores e professoras são um dos que mais encontram dificuldades em colocar em prática atividades sobre as identidades étnico-raciais e em relação ao cumprimento da Lei 10.639/03 não é diferente. Machado e Santos (2017) nos revela que os e as docentes apresentam evidente despreparo quando precisam trabalhar a temática racial e quando fazem práticas pedagógicas a respeito da história africana se limitam nos normativos hegemônicos que possuem uma versão europeia da história, indo totalmente no caminho contrário ao objetivo da Lei. Para que seja possível desenvolver de forma plena o conteúdo das identidades étnico-raciais e principalmente sobre a história e cultura afro-brasileira e Africana

O educador deve ter uma inquietação em mostrar aos alunos outros pontos de vista, não causando constrangimento nos alunos. O papel do professor deve ser republicano, mostrando e valorizando a cultura de todos os povos. Deve considerar também que a criança negra encontra dificuldades para construir a sua identidade étnica racial, já que a história insiste em inferiorizar a cultura africana. (MACHADO; SANTOS, 2017, p. 226)

¹ A Lei 10.639/2003 alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional), após muita luta política do Movimento Negro.

² Inclui na alteração 10.639/2003 o ensino de História e Cultura Indígena.

É por meio do compromisso com a autocrítica e com o contínuo estudo a respeito da temática, que professores, professoras e demais profissionais das escolas irão, de fato, modificar suas práticas dentro e fora de sala de aula e, com isso, modificar as vivências das crianças com o ensino e, principalmente, com suas identidades. Cabe a cada profissional presente dentro da escola refletir sobre suas ações, falas, gestos; refletir sobre a escolha de materiais lúdicos, de literaturas, de personagens que decoram o ambiente da sala de aula; bem como, refletir sobre como lidar com as adversidades cotidianas que atravessam a escola.

Torna-se evidente então, que não é apenas a lei que promove nas escolas e em seus profissionais a luta diária por uma educação antirracista e acolhedora às identidades étnico-raciais, mas sim, o trabalho diário e intencional, de reflexão e ação individual e coletiva.

Desta forma, as crianças negras poderão notar que sua cultura, suas histórias, sua beleza tem a sua importância, não podendo ser considerada algo inferior. Assim a escola tem um papel fundamental de desmistificar a construção social que despreza a cultura dos povos afrodescendentes, desqualificando a importância de sua contribuição para a construção da nação brasileira. (MACHADO; SANTOS, 2017, p. 223)

Indo ao encontro desta perspectiva, Oliveira (2020a) nos engrandece por meio de sua afroreferência sua criação e produção a respeito da “Literatura Negro-Brasileira do Encantamento Infantil e Juvenil”, que é por ela:

[...] utilizada recorrentemente, como forma de empoderar crianças negras mediante personagens como elas, como família, contextos familiares saudáveis, com estratégias capazes de fortalecê-las na superação das práticas racistas no cotidiano, entre tantas outras possibilidades de cruzamento. (OLIVEIRA, 2020a, p. 8)

O encantamento de Oliveira (2020a) se dá em acreditar no “poder das palavras que encantam” (OLIVEIRA, 2020a, p. 13) e como esse poder atinge positivamente corpos negros machucados pelo racismo diário e sistemático, e assim “reencantem seus próprios corpos” (OLIVEIRA, 2020a, p. 13). Sua literatura permite que as infâncias sejam abraçadas e representadas, bem como, que a história do povo negro e africano, tão caras para a educação, sejam disseminadas desde o bebê, até o ancião.

Assim, promover esse a Literatura Negro-Brasileira do Encantamento Infantil e Juvenil”, é promover humanização, respeito e proteção às crianças e jovens, é impedir

que a violência devaste a autoimagem e o autoamor deles e delas e que a partir desse amparo, possam se desenvolver plenamente. No entanto só é possível, de fato, trabalhar a literatura a favor da diversidade e da construção das identidades étnico-raciais ao “pensar a infância sem deixar de incluir a infância negra passando, portanto, a usar o termo no plural - infâncias -, pois múltiplas torna-se estratégia fundamental, pois só assim conseguiremos avançar nos campos sócio-educativo” (OLIVEIRA, 2020a, p. 9)

2.5 Identidades de gênero e sexuais: reflexões sobre masculinidade hegemônica na infância

As identidades de gênero e sexuais são construídas socialmente e culturalmente. É por meio das relações entre si, com o outro e com o mundo, que os corpos ganham sentidos, marcas e moldes. Portanto, as expectativas dos papéis sociais de homens e mulheres referentes à identidade e expressão de gênero e às conformações do desejo afetivo e erótico são construções culturais, históricas e políticas. Tal entendimento, vai no caminho contrário ao que grande parte da sociedade acredita, ou seja, que identidade sexual e de gênero são características postas, naturais, biológicas, homogêneas, imutáveis e que existem um padrão para elas. (LOURO, 2018)

No entanto, nada há de previsível e constante quando se trata dos corpos e suas identidades, pelo contrário, é na tentativa de padronizar e naturalizar, que se destacam as muitas possibilidades e vivências dos sujeitos. Louro (2018) compreende que é na cultura que essas tentativas de cercear e limitar o corpo se encontram, revelando que socialmente busca-se estabelecer moldes para identificar o outro e a si mesmo:

Através de muitos processos, de cuidados físicos, exercícios, roupas, aromas, adornos, inscrevemos nos corpos marcas de identidades e, conseqüentemente, de diferenciação. Treinamos nossos sentidos para perceber e decodificar essas marcas e aprendemos a classificar os sujeitos pelas formas como eles se apresentam corporalmente, pelos comportamentos e gestos que empregam e pelas várias formas com que se expressam. (LOURO, 2018, p. 12)

Há, nesse sentido, a construção do ideal, do padrão, do natural, e conseqüentemente, cria-se as pessoas diferentes, ou seja, aqueles e aquelas que transgridem a norma e que tem como lugar o “não lugar”, assim, é no meio social que esses sujeitos são colocados à margem e estereotipados. Relativo à nossa sociedade ocidental este padrão é traduzido no homem, branco, cisgênero e heterossexual, relegando a todas as pessoas que não entram neste molde o caráter de inferior.

A partir do desprezo por aqueles ou aquelas que cruzam a linha do “normal” e “biológico”, as características de homens e mulheres são muito bem divididas, uma vez que se exalta o binarismo de gênero masculino/feminino. Nesse sentido, para ser homem, o sujeito precisa ser e agir de uma determinada forma em um modelo de “macho”, pautado frequentemente na masculinidade hegemônica (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013); assim como a mulher, neste padrão, deve ser e agir de maneira dócil e gentil. E assim, “a naturalização do feminino como pertencente a uma suposta fragilidade do corpo da mulher e a naturalização da masculinidade como estando inscrita no corpo forte do homem fazem parte das tecnologias de gênero (LAURETIS, 1987), que normatizam condutas de mulheres e de homens.” (SAFFIOTI, 2011, p. 77). Culminando não só em uma busca masculina pela agressividade, mas também em um incentivo da sociedade sobre esse comportamento, e esse “consentimento social para que os homens convertam sua agressividade em agressão não prejudica, por conseguinte, apenas as mulheres, mas também a eles próprios.” (SAFFIOTI, 2011, p. 75).

A masculinidade hegemônica, relacionada à forma como o corpo do homem deve se posicionar e se portar na sociedade, é fonte de marcas que indicam se aquele sujeito é ou não um “homem de verdade”. Tais atributos, em sua maioria, exploram um lado mais violento, sexualmente ativo, corajoso e viril dos homens, como também, e principalmente, que eles ignorem suas subjetividades, sentimentos e emoções, pois mostrar e demonstrar as nuances de suas vivências e o que sentem é, na perspectiva dicotômica, algo feminino. Sendo assim, é comum notar “os tabus sobre a expressão de sentimentos, o culto a uma espécie de ‘insensibilidade’ ou dureza” (LOURO, 2018, p.19). Essas represálias são conhecidas e muito replicadas, principalmente, na realidade infantil, no qual é comum escutar de adultos e crianças frases como “Menino não chora”, “Engole esse choro. Você é mulherzinha?”, “Só viado e mulherzinha chora, você é homem” e tantas outras que deslegitimam o sofrimento e a manifestação dos sentimentos dos meninos. É neste cenário em que a sociedade ignora e reprime seus sentimentos, que a violência é explorada e incentivada.

Em vista disso, tanto Louro (2018), quanto Finco (2010; 2012) apresentam que o expressar do afeto por homens e meninos, respectivamente, é algo questionável até mesmo nas relações de amizade. Há uma restrição para estas amizades: as trocas devem ser rasas, sem intimidade ou confidências ou até mesmo sem brincadeiras e contatos muito próximos, pois se existe afeto entre dois meninos, uma troca de carinho e/ou um sentir falta do outro, é motivo para vigiar.

Essa imposição de formas de ser e agir para os homens e meninos é pautada na masculinidade hegemônica, e em decorrência dela, também em uma masculinidade tóxica, que culmina na maioria das vezes no sexismo. Isto posto, observa-se que todas as características consideradas femininas são criticadas, desvalorizadas e alvo de piadas, sejam essas características presentes em mulheres ou em homens. Assim, é possível notar que independente do sexo do indivíduo, as características do sexo feminino são vistas como inferiores e este fato vai ao encontro de outras violências, como o padrão cis-heteronormativo e a LGBTQfobia.

A fim da manutenção do padrão de identidades sexuais e de gênero, ou seja, do binarismo, da identidade cisgênero e da heterossexualidade, há uma constante vigilância e um amplo investimento (LOURO, 2018), iniciados desde a infância nas mais diversas instituições, condições e relações interpessoais. A frequente precaução e a grande atenção em manter meninos e meninas imersos nas regras e nas “caixas” de cada sexo, é analisado por Finco (2012):

Se ser menina e ser menino fosse apenas uma construção biológica, não seria necessário tanto empenho para defini-los rotineira e reiteradamente como tal. É perceptível que existem intensos esforços para que as crianças desenvolvam uma identidade de gênero feminina ou masculina - existe uma busca pelo desenvolvimento “normal” da masculinidade e da feminilidade. (FINCO, 2012, p. 50).

Nessa perspectiva, a autora reitera o caráter social e histórico sobre a construção dos corpos e suas identidades, e reflete sobre as infâncias e a forte tentativa de controle dos adultos sobre elas. Essas infâncias, de acordo com Finco (2010), são fontes de inúmeras vivências, expressões corporais e curiosidades. Toda essa busca por novas experiências e pelo aprender brincando possibilita que meninos e meninas transgridam o gênero, ou seja, eles e elas ultrapassem os limites de gênero construídos pela sociedade, e isso acontece mesmo com os intensos esforços dos adultos de colocarem as crianças em “caixas” pré-definidas.

É possível, nesse sentido, compreender que meninos e meninas vão construir e reconstruir suas identidades, explorando as inúmeras possibilidades que brinquedos, brincadeiras, fantasias, expressões corporais e expressões emocionais proporcionam. No entanto, a partir dos limites que os adultos e as instituições educativas impõem para eles e elas, essas possibilidades podem não só reduzir, como impedir que haja um desenvolvimento saudável dessas crianças em vários âmbitos da vida. Uma dessas restrições, por exemplo, é a que meninos podem sofrer em relação à identificação,

compreensão e demonstração de sentimentos e emoções, uma vez que essas características são tidas como femininas e quando praticadas pelo sexo masculino, cria-se um olhar atento e vigilante sobre o sujeito.

Essa preocupação em encaixar as crianças nas expectativas adultas e conservadoras de gênero reflete em todos os âmbitos da sociedade, um deles é a escola. Diante disso, é possível compreender que as instituições educativas são locais de reprodução dos estereótipos diversos: de gênero, raça, sexualidade, classe, religioso e entre outros. O que gera uma educação limitante, desrespeitosa e violenta, que desde muito cedo impõe qual o lugar de cada criança no mundo na visão adultocêntrica e dicotômica.

2.6 Educação e as relações de gênero: há lugar para os meninos se expressarem?

A escola é, geralmente, o segundo lugar que as crianças passam o maior tempo de suas vidas, logo, é onde suas primeiras relações sociais, fora do âmbito familiar, se formam, o que culmina em trocas culturais, na compreensão de mundo e na construção de suas identidades. E por esse motivo, quando falamos em instituições educativas que sustentam e promovem os padrões sociais, estamos falando de práticas que limitam as identidades e as aprendizagens das crianças sobre si e sobre o outro, o que vai contra ao que deveria ser o papel das escolas, ou seja, promover e valorizar a pluralidade, a diversidade, as especificidades dos sujeitos e o lidar com a criança como um ser histórico, que está inserido em uma cultura, em um grupo, em uma comunidade e que vive e produz relações socioculturais.

Nesse sentido, os padrões de identidade sexual e de gênero, como vimos, caminha para uma hiper valorização da heterossexualidade, da cisgeneridade, e do dualismo feminino/masculino, enquanto despreza as demais sexualidades, identidades de gênero e vivências dos sujeitos. E é nesta desvalorização que as diversas masculinidades perdem espaço para o padrão hegemônico, pois só é homem aqueles que performam a violência, a coragem, a falta de sentimentos, o distanciamento afetivo e outros comportamentos. Nesse sentido,

[...] é muito comum observar no cotidiano escolar situações em que meninos são alvos de gozação e piada pelo fato de terem comportamentos que escapam a masculinidade convencional. Esses comportamentos podem estar ligados aos trejeitos, à forma de vestir e aos modos de inserção nos grupos sociais. (SANTOS, 2020, p. 7).

Esses meninos que cruzam a linha do esperado pelo padrão de gênero, são alvos de intenso monitoramento, pois é um perigo para a sociedade e seus “bons costumes” ter dentro de uma escola um menino que não reflete o padrão, um menino que, por exemplo, demonstra suas fragilidades, chora, exige atenção aos sentimentos e emoções. A escola, como parte desse controle social, os coloca em moldes e os ensina que tudo o que vai além é errado e precisa ser combatido.

Nesse sentido, os pensamentos retrógrados e conservadores que são replicados nas instituições educativas, acabam por limitar as expressões corporais e emocionais dos meninos, pois resultam em práticas punitivas, preconceituosas, violentas e que definem e estereotipam crianças apenas por serem quem são. É comum ouvirmos dentro e fora de escolas comentários que definem meninos mais delicados ou emotivos como meninos que possuem tendência para serem homossexuais, pressupondo que existem comportamentos que são divididos não só por sexo, mas também por sexualidade e que essa sexualidade é expressada apenas de uma forma. Essas suposições vão no caminho do preconceito e da desinformação, atreladas constantemente às violências de gênero, deixando marcas profundas em meninos e meninas:

Máscula, brutalizada, agressiva. Afeminado, delicado, dengoso. Essas são marcas atribuídas aos corpos que escapam. São gestos ambíguos para uma instituição que possui, intrinsecamente, uma organização que atua definido, em seus espaços e tempos, símbolos do que significa ser feminino e ser masculino. (FINCO, 2012, p. 54).

E para romper com este dualismo de gênero, a escola deveria se entender como um lugar que deve falar, discutir, apresentar e desmistificar as nuances de gênero e de sexualidade. É por entender essa necessidade que Santos (2020) buscou identificar como as masculinidades, a masculinidade tóxica e o binarismo homem/mulher eram identificados por docentes e discentes de 4º e 5º anos do ensino fundamental. O autor verificou em sua pesquisa que de um lado havia o corpo docente, que não se sentia preparado para tratar de tais assuntos, por não possuir formação (inicial e continuada) suficiente e por não perceber uma atenção por parte da gestão escolar, e de outro lado havia os e as discentes, que se mostravam muito submetidos à masculinidade hegemônica e aos comportamentos que a define, ou seja, as crianças haviam internalizado os padrões sociais.

O que acontece é que os estudantes fazem ou aceitam tais atitudes porque elas são continuamente reiteradas no âmbito familiar, ou seja,

eles repetem aquilo que seus pais, tios, avós fazem no ambiente doméstico e, assim, dão seguimento a um padrão aceito por toda família. (SANTOS, 2020, p. 15).

Nesse sentido, é possível compreender que o problema é sim real, está presente desde a infância até a vida adulta e é nas relações sociais que são transferidas tais normas. E por isso “é preciso que o Estado, os setores da sociedade, a família e diversas outras esferas da sociedade contribuam para entender a complexidade que contorna o tema” (SANTOS, 2020, p. 16). No entanto, quando Deslandes (2020) encara as políticas públicas educacionais do Brasil, ela nos revela que não só a discussão sobre gênero é pouco inserida nos documentos e normativos, mas também que o termo “gênero” é cada vez mais atacado e retirado de circulação. Isso pois, a crescente onda do neoconservadorismo e do negacionismo tem tomado conta das políticas públicas e diretrizes estatais, principalmente, na esfera da educação, uma vez que a ofensiva “antigênero” se vale do discurso de que a pauta sobre gênero e sexualidade fere os preceitos da moralidade cristã e é uma ameaça à família tradicional.

Deslandes (2020) nos permite encarar este tema com muita atenção, pois revela a força e o retrocesso do debate antigênero, que chega nas escolas, nas famílias, nos ambientes públicos e deturpa e polariza as discussões, colocando-as em nível equivalente a violências sexuais contra crianças e depravação sexual. Tudo isso por reproduzir o padrão de gênero, já mencionado, que é tido como normal, natural, biológico e imutável.

À vista disso, se faz urgente tomarmos de volta tal narrativa e revelarmos a importância das discussões de gênero, pois

[...] gênero quebra expectativas de socialização relacionadas ao binômio masculino-feminino, mas não só. Reinventa e subverte códigos culturalmente construídos e naturalizados como universais. [...] São inseridas assim pautas fundamentais em uma ética democrática e igualitária, além de radicalmente intransigentes contra todas as formas de opressão que se alimentam da desigualdade. (DESLANDES, 2020, p. 80).

É por essa igualdade e democracia que as escolas devem lutar, e encarar que as discussões acerca do conceito de gênero, bem como das inúmeras existências para além do padrão se fazem fundamentais, uma vez que é crucial "reconhecer a necessidade de desconstruir essa demarcação comportamental entre masculino e feminino, até mesmo porque tal binarismo não consegue dar conta da multiplicidade de subjetividade que transpassam os sujeitos” (SANTOS, 2020, p. 8-9).

Nesse sentido, destaca-se a responsabilidade das políticas públicas educacionais, dos gestores e gestoras das escolas, da importância e prioridade que se dá na formação inicial e continuada a respeito do tema e das ações pedagógicas dos professores e das professoras, que não devem estar sozinhos ou sozinhas na busca por mudança e por uma educação que respeita todas, todos e todes.

2.7 Base Nacional Comum Curricular: como tratar de forma generalista e homogênea questões tão particulares e heterogêneas?

Homologada em 20 de dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com a promessa de criar uma base de conteúdos para todas as escolas do país, sem limitar os currículos educacionais locais e com intuito de diminuir a desigualdade escolar, tomou conta das escolas brasileiras. Diferente do prometido, e como muitos e muitas estudiosas já alertavam (AGUIAR; DOURADO, 2018), a BNCC tornou-se algo como um currículo base para a maioria das escolas, no qual toda a organização das aulas e conteúdos passaram a ser pautadas nas habilidades e competências descritas no documento.

Sua criação foi em meio a falta de diálogo com as e os profissionais da área da educação, ou seja, as universidades e os professores e professoras da Educação Básica, o que revelou a utilização de uma “metodologia de construção linear, vertical e centralizadora” (AGUIAR, 2018, p. 15). A promessa de não engessar as ações pedagógicas não foi cumprida, pois as competências e habilidades do documento passaram a fixar os mínimos curriculares, dissociando a educação escolar de um completo e integral desenvolvimento dos e das estudantes.

Para além desta desarticulação com o todo, ao focar apenas em um conjunto de conteúdos, objetivando o cumprir de metas e os bons resultados nos exames, a BNCC traz em seu texto a ideia de universalização desses conteúdos e isso resulta em uma leitura das escolas e seus participantes de forma homogênea, sem dar espaço para as particularidades de cada estado, município, bem como de cada escola. Para além disso, há um olhar limitado da educação, colocando-a como única fonte de resolver as desigualdades sociais e educacionais. Lopes (2018) enfatiza tal aspecto do documento:

A pretensão de que todas escolas sigam a mesma proposta curricular e a mesma orientação pedagógica com a ideia de que, com isso, as metas de aprendizagem serão garantidas, tende a ocultar a problemática de que a desigualdade social associada à educação não é decorrente de um registro intrinsecamente pedagógico. Se há desigualdades no sistema educativo – e essas desigualdades existem – isso se deve ao

investimento diferenciado na carreira do professor e nas condições de trabalho nas escolas, nas condições de vida das famílias e nas condições de estudo dos alunos e alunas.

Assim, não é necessário que todas escolas tenham o mesmo currículo: o currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas. Sujeitos diferentes não produzem nem mobilizam os mesmos saberes, não se inserem nas mesmas experiências de vida, não constroem os mesmos projetos de futuro. (LOPES, 2018, p. 25)

Nesse sentido, a BNCC transforma a educação em práticas voltadas à cada uma das competências e habilidades, tal qual uma lista de afazeres, para que no final do processo os e as estudantes garantam bons resultados nas avaliações externas, pois é apenas nessa perspectiva que esse ensino pautado na lógica tecnicista, neoliberal, empresarial e padronizada percebe e mede a qualidade da educação. E é a partir dessa lógica centralizada que a autonomia dos professores e professoras de educação básica, das escolas, dos e das estudantes, da criação democrática de PPPs e currículos se mostram atacadas.

Quando olhamos com mais atenção para a parte da Educação Infantil do documento, é possível perceber que a construção não é a mesma que para o Ensino Fundamental e Médio, ou seja, diferente das demais etapas que possuem uma divisão por áreas do conhecimento, na etapa da Educação Infantil a BNCC parte dos “Campos de Experiências”. Isso pois, levou-se em consideração que as crianças de 0 a 5 anos se desenvolvem de diferentes formas, que não pautadas em uma divisão disciplinar, mas sim em experiências no brincar, expressar, conviver e muitos outros processos mutáveis e heterogêneos. Apesar dessa organização diferenciada,

[...] a sistematização de uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil se traduz num novo campo de disputa entre discursos que definem os objetivos da educação das crianças de 0 a 5 anos, e sua relação efetiva com a etapa subsequente, colocando no cenário das relações de poder as permanentes propostas de antecipação da escolaridade, sob o viés compensatório, voltado para o controle dos corpos infantis e o vir a ser trabalhador e cidadão. Além disso, no conjunto de aspectos elencados como “comum” para esta etapa da educação, perde-se a dimensão do conflito inerente à concepção de cultura que subjaz a organização do trabalho pedagógico, da rotina, dos espaços e tempos e da abordagem da diversidade na Educação Infantil. (SOUZA, 2016, p. 145)

Dessa forma, mesmo distinguindo a organização da Educação Infantil das demais etapas, ela estar presente na BNCC já produz um novo campo de disputa a respeito dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, destacando aqueles que estão inseridos na

base e colocando de lado tantos outros importantes para a infância, mas que não estão presentes no documento. Assim, a busca por objetivos “comuns” limita ações e aprendizagens, pois vai no caminho contrário do que é essencial para a educação, ou seja, a pluralidade, a diversidade, as especificidades dos sujeitos e o lidar com a criança como um ser histórico, que está inserido em uma cultura, em um grupo, em uma comunidade e que vive e produz relações socioculturais.

É na falta de singularidade do documento que outro ponto se destaca: a retirada do termo “gênero” e a utilização da expressão “étnico-racial” apenas na disciplina de Geografia em alguns pontos das etapas do Ensino Fundamental e Médio. Os termos específicos foram substituídos por “diversidade cultural” e a problemática inicial desta troca é justamente a privação dos participantes do processo educativo de acessar as discussões e refletir sobre as vivências sociais, políticas e históricas de nossa sociedade, bem como, de possibilitar a construção primordial de uma educação que promove igualdade, justiça, ética, a não discriminação e a não violência.

A Educação Infantil é um espaço sócio-cultural, de produção de culturas infantis em meio a interação entre crianças e entre crianças e adultos, e por isso, envolvido por temáticas sobre o que é ser menino, menina, branco, negro, bebê, criança maior, pobre, rico (PRADO, 1999). Assim, as creches e pré-escolas são espaços de produção de discursos, representações, preconceitos que elucidam os campos de tensão, conflito, exclusão a partir da diferença. Na Base Nacional Comum Curricular, esta dimensão cultural é abordada na perspectiva do respeito, da constatação, do contato, do reconhecimento, mas sem a abordagem do conflito, sem a nomeação dos sujeitos e grupos que devem ser respeitados, ou reconhecidos. Cabe, novamente, à escola ou professor/a definir quem são os diferentes, ou quais são as manifestações culturais a serem conhecidas, os grupos étnico-raciais a serem respeitados. (SOUZA, 2016, p. 146 - 147)

O não uso dos termos, além de deixar o texto vago, também culmina em uma desconsideração das questões que os envolvem. Como vimos anteriormente, lidar com as relações e identidades étnico-raciais e de gênero é direito das crianças, é a partir desse contato que se amplia o olhar sobre si e sobre o outro, olhar este que necessita ir além da vaga constatação e reconhecimento das diferenças que propõe a BNCC, mas que resulte em uma troca em coletivo. É a partir desta troca que há a construção das identidades, é no entender o outro, que individualmente nos entendemos e para isso é imprescindível perceber e agir sob as tantas diferenças que encontramos no interior das escolas e nomeá-las:

As crianças nascem em famílias diversas, em contextos sociais diferentes. São meninos e meninas cuja identidade perpassa as expectativas de masculinidade e feminilidade esperadas pelo discurso hegemônico. São crianças negras, brancas, indígenas, quilombolas, ribeirinhas, pomeranas, que vivem em áreas urbanas e rurais, e por isso, estão imersas na produção de discursos hegemônicos que definem quem são seus grupos e, por conseguinte, suas possibilidades de vida, de ocupação dos espaços sociais. (SOUZA, 2016, p. 148)

Percebe-se assim, que a educação infantil é lugar de intensa investigação e percepção do outro e de si, dos corpos, movimentos, emoções e sentimentos, no entanto, a BNCC foge das diversas realidades e vivências sociais. Assim, de maneira intencional e articulada com os interesses capitalistas, não reflete sobre a construção das identidades étnico-raciais e de gênero e das desigualdades que as permeiam. O documento “não evidencia a perspectiva relacional e identitária presente na dimensão corporal, os corpos não têm cor, gênero, classe.” (SOUZA, 2016, p. 150). E todo esse não lidar com temas tão caros para a educação, se mascara em um texto que fala sobre reconhecer as diferenças; desenvolver as habilidades socioemocionais; vivenciar as artes, o diálogo e a imaginação; compreender sobre o corpo e movimentos; tudo relacionado em uma dimensão cognitiva. No entanto, os objetivos incluídos nos “Campos de experiências” são desarticulados das questões sociais, culturais e históricas, ou seja, desconsideram as opressões existentes. Como falar de emoções e sentimentos, quando não evidenciamos quem é o sujeito que está sentindo essas emoções e esses sentimentos? É necessário compreender quem é a criança e em quais lugares da sociedade ela se encontra, pois é impossível tratar de forma generalista e homogênea questões tão particulares e heterogêneas. É fundamental compreender “o corpo como lugar significativo, imerso numa rede de símbolos, de relações de poder, de estereótipos que sustentam, na sociedade brasileira, a valorização de corpos em detrimento de outros” (SOUZA, 2016, p. 149).

À vista disso, a luta por uma educação que articule as reais relações sociais em suas práticas pedagógicas é constante. Cabe aos professores e professoras da Educação Básica, em diálogo com as universidades, nadar contra a correnteza e não privar às crianças de práticas que pautem a igualdade, a justiça, a ética, a não discriminação, a não violência. Práticas essas que vão contra o preconceito, o racismo, a LGBT+fobia, o binarismo de gênero, o machismo, o patriarcado, a masculinidade tóxica e tantas outras opressões que perpassam a vida de todos e todas.

Uma vez que a Educação Infantil, primeiro lugar de socialização das crianças depois do ambiente familiar, é o local onde a identidade e a compreensão de si, do outro

e do mundo se cria, se forma, se desconstrói e se constrói, é papel da educação apresentar uma série de possibilidades às crianças. No entanto, esse papel é constantemente atacado e limitado, seja por uma onda conservadora e tecnicista, seja por uma Base Nacional Comum Curricular que reduz as discussões específicas em termos generalistas, seja também por um projeto que mine a liberdade da infância e do viver pleno da cultura infantil como é o caso do Programa Nacional do Livro e do Material Didático 2022 (PNLD), que tem como objetivo escolarizar a Educação Infantil ao encaminhar livros didáticos a essa etapa escolar, cujo resultado é único e exclusivamente o retrocesso, pois priva as crianças do aprender brincando e trocando experiências.

Tal programa, lançado pelo Ministério da Educação em 2020, antecipa as etapas da educação ao priorizar que crianças da Educação Infantil tenham acesso a livros didáticos que desenvolvam suas habilidades nas disciplinas que aparecem apenas no Ensino Fundamental. A problemática não é trabalhar os conteúdos de diferentes disciplinas com crianças pequenas, mas sim a forma como esse trabalho se desenvolve, pois, o aprender na primeira etapa da Educação Básica é envolvida nas brincadeiras: no correr, no pular, no desenvolver as habilidades motoras, psíquicas, sociais e culturais, como muito falamos anteriormente, e não através de apostilas com conteúdos e atividades sistematizadas.

Para além dos ataques constantes ao planejamento e as práticas de atividades dentro de sala de aula na Educação Básica, nós também estamos atualmente passando por um outro retrocesso, que diz respeito à formação de professores e professoras. A seguir comento sobre algumas resoluções, que tem como objetivo a desarticulação da formação, afetando principalmente o curso de Pedagogia.

2.8 O retrocesso do projeto da Base Nacional Comum de Formação Docente

A Base Nacional Comum de Formação de professores da educação básica, conhecida popularmente como BNC - Formação, é a proposta inserida na Resolução CNE/CP 2/2019, elaborada pelo Ministério da Educação. Esta Resolução 2/2019 tem como objetivo definir as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), bem como, instituir uma Base Comum para formação inicial de professores e professoras da Educação Básica. Essa Resolução está acompanhada de outros dois marcos normativos: a Resolução CNE/CP 1/2020, cujo objetivo é instituir uma Diretriz específica e uma Base Nacional Comum para a formação continuada; e o Parecer 04/2021, que institui uma Base Comum

de Competências para o diretor escolar, ou seja, separa do todo a formação e a ação dos e das diretoras (BNC - Diretor Escolar).

Os três normativos possuem muitos pontos em comum, principalmente o retrocesso, pois o caráter tecnicista, que predomina nos documentos, já foi muito forte na década de 70 e superado na década de 80. No entanto, voltou a ter forças desde o governo de Michel Temer, e se fortificou no governo Bolsonaro, somatizando tais propostas a uma pedagogia visada nas competências, a fim de engendrar uma educação pautada: no gerencialismo; na padronização; na retirada de autonomia dos professores, professoras e universidades; na lógica empresarial; na desintelectualização do professor e da professora de Educação Básica; na responsabilização dos profissionais e estudantes em seus processos formativos; no neoliberalismo; e entre outras características.

Esse retrocesso também aparece quando comparamos as Resoluções: a Resolução CNE/CP 2/2015 que vincula a formação inicial com a continuada, valoriza os professores e professoras como elementos importantes da educação, bem como, coloca as universidades em lugar de extrema relevância, destinando a elas a autonomia na elaboração de projetos institucionais de formação inicial e continuada, enquanto a Resolução CNE/CP 2/2019 age totalmente no caminho contrário, não só em seus objetivos, como também na sua elaboração, uma vez que não houve consulta pública.

Outros pontos importantes, também observados no interior da Resolução CNE/CP 2/2019, que busca instituir a BNC - Formação de professores e professoras, é o foco no saber dar aula, sempre alinhadas na Base Nacional Comum Curricular, ou seja, há um destaque na apropriação exclusivamente das técnicas de ensino, para alcançar habilidades e competências específicas da BNCC. Ao considerar importante apenas o fazer e reproduzir técnicas de ensino, o normativo esvazia a dimensão política da formação profissional, impondo a falácia de que a educação é um campo neutro e ignora o professor e a professora como profissionais pesquisadores críticos, nesse sentido, desconsidera a intelectualidade dos e das docentes.

O distanciamento do campo social, político e crítico da educação prejudica os e as professoras, as universidades e com toda a certeza os e as estudantes, que terão papel limitado em assimilar informações, sem desenvolverem o olhar curioso e crítico sobre si, sobre os outros e sobre a sociedade. Esses normativos minam a possibilidade de desenvolvermos temas tão caros para nós educadores e educadoras, e para esta pesquisa em específico, ou seja, retira questões fundamentais do processo formativo, como a educação que trabalha para e com a diversidade.

Essas propostas engessam o fazer docente, uma vez que considera que para os professores e as professoras serem competentes, é preciso treino e disposição para resolver problemas, desconsiderando os estudos, leituras e elaboração de conhecimentos científicos com fundamentos teórico e metodológico, baseado em dados, pesquisa e práticas. Infelizmente a descrença na pesquisa e todo o caráter negacionista é base para o atual governo, que já se provou contra a educação, à pesquisa e a ciência diversas vezes, principalmente olhando para tais resoluções e para a gestão irresponsável do período pandêmico.

2.9 A literatura infantil como possibilidade de prática pedagógica

Dentre as práticas educativas integradas à formação infantil, destaca-se a literatura, uma vez que os livros são materiais importantes para a relação da criança com o mundo e principalmente para a quebra de estereótipos e expectativas que a sociedade cria em cima dos pequenos e pequenas. Nesse sentido, “a literatura infantil é um dos locais cruciais para a educação feminista, para a conscientização crítica, exatamente porque crenças e identidades ainda estão sendo formadas.” (hooks, 2019, p. 46)

Assim, os livros podem revelar outros tipos de relações sociais, outras formas de ser e estar no mundo, visto que, as relações sociais são base para o desenvolvimento infantil e também dizem respeito à construção das identidades das crianças, ou seja, perpassa pelos conceitos de gênero, raça, idade e classe, que são encaradas de forma interseccional e não isoladas entre si. Esses traços particulares de cada pessoa se relacionam diretamente com a forma com que cada uma se expressa no mundo, bem como a forma com que as outras pessoas encaram. Nesse sentido, quando olhamos para a Educação Infantil, podemos notar a presença de diferentes tratativas por parte dos profissionais do sistema educacional em relação a meninas e meninos, crianças negras e brancas. (FINCO; OLIVEIRA, 2020)

Outro ponto importante dos livros, principalmente para a fase pré-escolar, cuja atividade principal das crianças é o jogo de papéis, é a possibilidade que eles trazem de desenvolver o autocontrole da conduta, ou seja, o ato de se dedicar em uma ação tendo em vista sua finalidade. Este desenvolvimento se dá através da ligação entre a esfera cognitiva e afetiva, sendo assim, caso algo lhes afete positivamente, cria-se um interesse sobre e caso afete negativamente, cria-se um desinteresse.

O desenvolvimento por meio dos livros ocorre, devido o contato da criança com o portador de texto, que vai além da leitura, seja esta leitura feita pela criança ou por um adulto. Assim, a interação envolve: pegar o livro; olhar o livro; sentir as texturas que ele possui; sentir o cheiro das páginas; caso possível, conhecer os sons que ele traz; bem como empregar uma certa atenção para a história. É a partir destas relações que as crianças criam ou não interesse pelos livros, e para que esse interesse surja e desenvolva, é preciso que ele e sua narrativa as afetem e as considerem.

Levando em conta tais critérios, é possível identificar contribuições das literaturas infantis para a educação infantil na perspectiva afetiva e leitora, e também na construção de novas perspectivas de ser e estar no mundo. As literaturas infantis, assim, podem ser possibilidade para práticas pedagógicas transgressoras dos padrões hegemônicos, ou seja, que caminham na contramão das opressões sociais em relação ao gênero, raça, classe e idade. Para isso, é preciso que operem de forma intencional sobre as temáticas, para além disso, cabe aos educadores e educadoras estarmos cientes de como age o racismo, LGBTQIA+fobia, machismo, sexismo e tantas outras violências, para promovermos uma educação que seja contrária a elas. A fim de se aproximar de práticas educativas que permitam às crianças agirem em sua concretude e não de forma homogênea, sem que haja preocupação com padrões sociais e as crianças possam ser quem são e não se preocupar em viver como alvo de desconfiança e/ou inferioridade.

3. METODOLOGIA

O presente trabalho se orienta através da abordagem qualitativa, ou seja, “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70). Por tratar-se de uma pesquisa qualitativa, ela se propõe a analisar o conteúdo de três livros infantis à luz dos estudos apresentados no referencial teórico do presente trabalho, os quais abordam o tema de emoções e sentimentos a partir da compreensão histórica do ser humano e compreendem a formação da subjetividade humana em intervinculação com as opressões na sociedade de classes.

Nesse sentido, foram selecionados para a análise três livros infantis, dois entendidos como críticos dos padrões hegemônicos e outro o qual não reflete ou questiona sobre estes padrões de forma intencional. A análise foi direcionada a partir da identificação de como cada um dos livros trabalha as emoções e sentimentos e se é

possível observar em suas histórias a intersecção gênero-raça-classe-idade, bem como se as histórias compreendem as crianças representadas nos portadores de texto como pertencentes às infâncias que possuem múltiplas determinações na sociedade capitalista, na qual os pequenos e as pequenas são seres que vivem e produzem relações sociais, ou se limitam sua abordagem a uma infância universal e abstrata.

Para as análises aqui propostas, os três livros infantis envolvem, em alguma medida, a temática de sentimentos e emoções. O primeiro é “O mundo no black power de Tayó” de Kiusam de Oliveira e com ilustração de Taisa Borges; o segundo é “Ilha das Lágrimas” de Rodrigo Romão Xavier e ilustração de Luciana Bicalho; e o terceiro é “O monstro das cores” de Anna Llenas e tradução de Rosana de Mont’Alverne. A seleção dos três livros se deu de forma criteriosa, dois deles são livros críticos: o primeiro visa superar perspectivas eurocêntricas e colonizadas, dando ênfase na Literatura Negro-Brasileira do Encantamento Infantil e Juvenil (OLIVEIRA, 2020a), e o objetivo do segundo é romper com os estereótipos hegemônicos de gênero e buscar por masculinidades positivas. Já o terceiro é um livro acrítico e agrega ao trabalho uma análise sobre a insuficiência da discussão a respeito dos sentimentos e emoções em uma perspectiva irreflexiva, e permite evidenciar que tratar do assunto não é suficiente, é importante não descolar as emoções e sentimentos do contexto histórico, social e político no qual elas são construídas.

4. ANÁLISE DAS OBRAS

A seguir apresento as análises das literaturas infantis escolhidas, a fim de compreender de que maneira os livros selecionados delineiam o tema de emoções e sentimentos e verificar se encaram e transgridem os padrões hegemônicos e as opressões sociais, dado que as crianças são seres que vivem e produzem relações sociais, culturais, históricas e políticas. O primeiro subtítulo é sobre o livro “O mundo no Black Power de Tayó”, que envolve a história da menina Tayó e suas vivências e singularidades enquanto menina negra, o segundo subtítulo versa a respeito do livro “Ilha das Lágrimas”, que conta a história de um neto e seu avô em busca de respostas para a questão emocional do menino e o terceiro e último subtítulo versa a respeito do livro “O monstro das cores”, que traz a história de um monstro que precisa se organizar, pois está todo atrapalhado com suas emoções.

4.1 “O mundo no Black Power de Tayó” e autoestima da criança negra

Conforme vimos anteriormente com Oliveira (2004), é na Educação Infantil que muitas crianças se deparam com o racismo pela primeira vez e é para combater tal violência que literaturas infantis como “O mundo no Black Power de Tayó” se destacam e se tornam possibilidade potente para professores e professoras, que se entendem como agentes de transformação, promoverem as crianças o acesso à realidade social e histórica de nossa sociedade bem como um espaço de acolhimento em relação à compreensão e construção de suas identidades e dos outros sujeitos.

O livro, de autoria de Kiusam de Oliveira, ilustrações de Taisa Borges e publicado em 2013 pela editora Peirópolis, faz parte do arsenal de histórias criadas por Kiusam que tem como objetivo produzir a “Literatura Negro-Brasileira do Encantamento Infantil e Juvenil” (OLIVEIRA, 2020a). Neste livro específico, a autora consegue abrir caminho à imaginação das leitoras e leitores, sejam crianças ou adultos, para uma história encantadora de uma menina de 6 anos, cujo nome é Tayó.

A história de Tayó destaca sua personalidade, sua aparência, sua ancestralidade e, principalmente, sua autoavaliação. A personagem nos é apresentada logo de início. Ela possui beleza rara; olhos negros como a noite; nariz largo como uma pepita de ouro; lábios grossos como orobô; e o destaque maior para seu lindo e encantador cabelo, que é evidenciado como sua parte favorita do corpo, e esta parte tão especial é composta por um penteado específico: o Black Power (OLIVEIRA, 2020b). Seu nome, explicado no glossário do livro, é de origem africana, mais especificamente iorubana, ele é tanto feminino quanto masculino e significa “da alegria”. É com essa alegria de Tayó que as páginas do livro nos encantam com a história e as fragilidades da menina.

O livro busca, ao longo da narrativa, trabalhar com a afetividade e a autoestima da criança negra, pois, evidencia a beleza do corpo negro, sua cor, seus traços e suas características únicas. É neste caminho que, para explorar a beleza do Black Power de Tayó, a história destaca os enfeites que ela deseja colocar no cabelo e que sua mãe busca para enfeitá-la: “Seu penteado faz o maior sucesso, porque Tayó costuma escolher os enfeites mais divertidos. - ‘Mãe, hoje quero meu Black Power repleto de florzinhas.’ E lá se põe a mãe a procurar florzinhas para enfeitar o penteado da filha.” (OLIVEIRA, 2020b, p. 18).

A personagem principal carrega enfeites diversos em seu cabelo, tão diversos que chega a carregar todas as coisas que mais ama, ela “projeta todo esse universo em seu

penteados” (OLIVEIRA, 2020b, p. 24). Quando o livro fala do cabelo da garota e seu penteado Black Power, ele apresenta não só a beleza e a potência do penteado, mas também mostra o racismo nos comentários pejorativos sobre o cabelo de Tayó e a reação da menina, que é munida de autoestima e confiança: “Bem-humorada, quando seus colegas de classe dizem que seu cabelo é ruim, ela responde: - Meu cabelo é muito bom porque é fofo, lindo e cheiroso. Vocês estão com dor de cotovelo, porque não podem carregar o mundo nos cabelos como eu posso” (OLIVEIRA, 2020b, p. 27). O cabelo é, como vimos com Oliveira e Abramowicz (2010), uma característica muitas vezes recusada pelas crianças negras, que passam a desejar ter os cabelos lisos, ao invés dos seus crespos ou cacheados, pois, há a falácia do padrão social de beleza que coloca a raça branca e suas características como molde de beleza universal.

Apesar da reação bem humorada, o livro também destaca a fragilidade de Tayó, pois os comentários dos colegas não são apenas comentários, são falas racistas que dificultam a construção positiva de sua identidade, e a história retrata que, em momentos como esse, ela “projeta em seu penteado, mesmo sem se dar conta disso, todas as memórias do sequestro dos africanos e das africanas, sua vinda à força para o Brasil nos navios negreiros, os grilhões e correntes que aprisionavam seus corpos.” (OLIVEIRA, 2020b, p. 28). É, de fato, muito importante apresentar essa vulnerabilidade de Tayó e da história de seus ancestrais, pois foge de pensamentos do senso comum que colocam as pessoas negras, principalmente as mulheres e meninas, em uma posição de guerreiras, que suportam todas e quaisquer dores, pois são fortes e “duronas”. Assim, as crianças que possuem acesso a essa leitura passam a compreender que é possível e necessário identificar as suas dores, e as dores dos outros.

Posterior a essa passagem, o livro revela que quando a personagem principal reencontra seu bom humor, ela

[...] é capaz de transformar todas as lembranças tristes em pura alegria, projetando em seu penteado todos os sons e cores alegres das tradições que negros e negras conseguiram criar e preservar, como as danças, os jogos, as religiões de matriz africana, as brincadeiras, os cantos, as contações de história e todos os saberes, demonstrando que nem correntes nem grilhões conseguiram aprisionar a alma potente dos seus antepassados. (OLIVEIRA, 2020b, p. 31)

Assim, a história, além de dimensionar os momentos tristes e reflexivos da personagem principal, também resgata e contribui para a identificação de conhecimentos e saberes não hegemônicos, ou seja, permite mostrar aos leitores e leitoras mirins a

verdadeira história do povo negro e a beleza de sua ancestralidade. Destaca-se, por exemplo, nas páginas seguintes, os orixás e a descendência da casta real africana, temáticas essenciais a serem abordadas com as crianças, principalmente no ambiente escolar. A importância de contar a história através de uma visão não hegemônica é apresentada por Onofre (2008), que nos inquieta ao expor que os currículos existentes, em sua maioria, se pautam na história do grupo hegemônico e dominante, ou seja, do homem, cisgênero, branco, rico e europeu.

E é diante dessa força histórica e ancestral que Tayó constrói sentimentos por si e pelos que vieram antes dela. A menina se olha com ternura e amor, encara seu Black Power como fonte de potência e resistência, pois consegue construir sua identidade a partir de tudo, todos e todas que a inspiram, como é o caso de sua mãe, que faz Tayó identificar sua beleza, seu brilho e sua alegria, ela “olha para sua mãe, linda como ela, e tem a certeza de que nasceu mesmo de uma rainha” (OLIVEIRA, 2020b, p. 35).

O livro elabora em suas páginas o modo como Tayó constrói a afetividade sobre si, seu corpo, seu cabelo e sua história, enquanto uma menina negra. Ela, em sua existência, é impactada pela interseccionalidade raça-gênero-idade, pelas opressões sociais entrecruzadas, em um nó (SAFFIOTI, 2011). E a garota encara essas opressões a partir da força que os seus ancestrais e sua mãe dão a ela, o que garante às crianças negras, leitoras do livro, uma identificação com a personagem, com sua história e a possibilidade de construírem suas próprias identidades com o mesmo carinho, afeto e autoestima. Ademais, a leitura garante às crianças brancas a oportunidade de compreenderem a existência e a beleza da negritude e da cultura africana, que tanto se faz presente em nossa realidade brasileira, uma vez que, como evidencia Gomes (2005), a questão racial deve ser reflexão não só para o grupo étnico/racial negro, mas sim para todos os grupos étnico/raciais existentes no país.

Outro ponto importante que o livro traz é a autonomia da criança e a existência dela como um ser de direito, que pensa, age, sente, expressa, vivencia e pertence às relações sociais. Assim, caminha no sentido oposto do adultocentrismo, opressão tão intrínseca ao racismo e à opressão de gênero, que impede as crianças de serem quem são e as limita a seres que virão a ser um adulto, logo, devem ser controlados e limitados dentro do mundo adultocêntrico.

Ao final do livro, a partir da perspectiva não hegemônica da história, a menina projeta mais uma vez em seu Black Power algo importante, dessa vez uma coroa de palha da costa, búzios e ouro, isso pois, “Tayó é o que todas as outras meninas como ela são:

princesas que vivem a carregar, sobre seus penteados, suas coroas reais, mesmo que não as vejam quando estão acordadas” (OLIVEIRA, 2020b, p. 39).

Nesse sentido, o ato de projetar tudo, todos e todas em seu lindo penteado Black Power é uma maneira lúdica e cuidadosa de passar todas essas mensagens importantes às crianças leitoras, uma vez que o cabelo de Tayó é tão importante para ela, que é nele e com ele que ela sente e se emociona, é neste penteado resistência que a menina entende a importância de seus ancestrais, mas, principalmente, da sua própria existência e vida. Ela passa, através deste penteado, mensagens de amor próprio, de alegria, de compreensão, como também de tristeza e reflexão. Ela garante aos leitores e leitoras a percepção de que o cabelo Black Power não é apenas lindo esteticamente, mas lindo também por conta de tudo que ele significa para a menina, de todas as histórias e sentimentos que carrega, permitindo, assim, que as crianças leitoras reconheçam em si seus sentimentos, sua autoestima, seu presente e passado.

Em suma, o livro pode agregar ao ambiente escolar todo um trabalho com a história e cultura afro-brasileira e africana em uma perspectiva real, que encara as violências sofridas pelo povo negro, bem como todo o arcabouço cultural que só existe graças a ele, ou seja, permite aos professores e professoras uma possibilidade de prática pedagógica pautada na Lei 10.639/03. No entanto, é preciso deixar explícito que essa literatura é uma alternativa dentro de tantas outras. Pode ser um primeiro passo para os e as docentes da Educação Infantil, mas não deve ser o único, dado que a desnaturalização das opressões e violências da sociedade capitalista deve estar presente integralmente nas vivências nos espaços educativos.

4.2 “Ilha das Lágrimas”: em busca de masculinidades positivas

Na busca por masculinidades diferentes, que promovam o respeito por todos os meninos, que ofereçam a eles a oportunidade de entender, nomear e lidar com seus sentimentos, emoções e subjetividades e que, principalmente, se libertem dos moldes e padrões desde a primeira infância, que apresentamos como possibilidade de prática pedagógica o livro “Ilha das Lágrimas”, do autor Rodrigo Romão Xavier, com ilustrações de Lu Bicalho e publicado em 2020 pela editora Caqui.

O livro, com todo o cuidado e carinho, conta a história de um menino que tem vontade de chorar, mas não sabe o porquê e divide seu sentimento e sua dúvida com o avô, que prontamente conta uma história sobre uma Ilha, onde existiam diferentes

espécies de plantas e cada uma delas chorava por um motivo. Ao decorrer da história, o avô, seu neto e as plantas da Ilha das Lágrimas, nos brindam com as possibilidades de sentimentos que nos fazem chorar: a tristeza, a alegria, a dor e a saudade, e com isso, o neto descobre qual sentimento está gerando sua vontade de chorar.

Além do livro trazer para a realidade das crianças que chorar é uma reação que pode ocorrer não só a partir do sentimento de tristeza, como muitos livros infantis acabam por insistir, ele também revela que homens e meninos podem chorar. Esse enfrentamento à masculinidade hegemônica (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013) e aos padrões de gênero que observamos com Louro (2018), Finco (2010; 2012), Souza (2020) e Safiotti (2011), aparece logo na primeira página do livro, quando o neto entra no banheiro em que o avô faz a barba, e pergunta “Vô, homem chora?” (XAVIER, 2020, s/p), dúvida essa tão pertinente e presente nas crianças, e com prontidão, afetividade e ludicidade o avô responde “Claro que sim. Eu mesmo já derrubei muitas lágrimas por esses sete mares. Tantas lágrimas, que às vezes me pergunto se não fui o causador do desaparecimento de Atlântida.” (XAVIER, 2020, s/p), assim, a resposta do avô valida os sentimentos e as lágrimas de um homem e de um menino. No livro, o avô, um homem mais velho que, de acordo com Souza (2020), tem nas relações sociais um papel símbolo para muitos meninos pois se faz espelho para as gerações mais novas da família, tem uma reação afetiva, carinhosa e lúdica à dúvida do neto. Reação a qual contradiz o senso comum, em que, no mais das vezes, a pergunta feita pelo menino é respondida com reproduções do padrão tóxico, insensível e agressivo da masculinidade. Para as crianças da Educação Infantil, que estão desenvolvendo suas identidades, olhar para as cenas do livro, para a reação do avô, e para o neto, pode gerar uma outra compreensão da realidade, ou seja, um outro entendimento do que é ser menino, do que representa chorar e sentir emoções e como todas essas expressões são possíveis também para o gênero masculino.

Além de validar os sentimentos e as emoções, o avô também se preocupa com o neto e busca entender o porquê ele não parece muito bem, e o neto, segurando uma baleia de bicho de pelúcia, responde “Estou com vontade de chorar, mas não sei bem o porquê...” (XAVIER, 2020, s/p), assim, revela a fragilidade emocional das crianças e como elas não nascem entendendo como identificar, nomear e lidar com os sentimentos. O choro, neste caso, pode vir de muitos lugares, e é preciso um adulto para guiar os pequenos e as pequenas neste caminho. E é justamente isso que o avô faz no livro, guia seu neto em uma navegação em alto mar, com direito a barquinho de papel, ilustrações encantadoras e uma ilha muito intrigante, chamada “Ilha das Lágrimas”.

Antes de chegar na ilha, o avô contou ao neto que estava em alto mar, longe da tripulação e em meio a uma tempestade. Para além disso sua bússola havia parado de funcionar e isso despertou nele uma desorientação e um nó na garganta. Essa passagem, introduz aos leitores e leitoras como os sentimentos são confusos e como esta vontade de chorar pode vir junto de sentimentos como confusão, perturbação, um não saber qual caminho tomar e uma sensação física, como o nó na garganta. É possível compreender que como os seres humanos estão imersos em diferentes realidades, histórias e culturas, o sentir de um, não é como o sentir de outro; os porquês de um, não são os porquês do outro. Por isso a importância de entender que os sentimentos são construídos historicamente nos diferentes contextos socioculturais, que delineiam diferentes motivações e formas de enfrentamento. Portanto, cabe a cada sujeito, no diálogo com a cultura em que está inserido, desenvolver a sensibilidade para entender e questionar os motivos e razões de seus sentimentos, para, assim, conseguir lidar com eles.

Dessa forma, é na Ilha das Lágrimas que o neto, a partir da história do avô, encontra as diferentes plantas que choram por diferentes motivos. O portador de texto utiliza-se da repetição como estratégia para prender os leitores e leitoras mirins, e a cada novo grupo de plantas o neto pergunta “Olá, desculpe incomodar mas estou perdido nesta ilha que muito me intriga. Por que você chora?” (XAVIER, 2020, s/p). Nesse contato com os grupos distintos, é possível identificar diferentes sentimentos e diferentes porquês advindos do choro, todos esses porquês buscam uma masculinidade positiva, que respeite o que cada sujeito sente, bem como, a expressão desse sentir, isso pois, assim como o autor do livro, Rodrigo Romão Xavier, coloca na contracapa “o choro nos humaniza”. Esse objetivo do livro, de encontrar uma outra forma de ser homem, atrelada diretamente ao sentir e comunicar sobre suas subjetividades rompe com o culto à insensibilidade, que Louro (2018) destaca em seu texto.

Cada planta do livro, de acordo com seus sentimentos, possui uma cor e uma forma única, para que, além das frases escritas, as ilustrações também expressem o que sentem. As plantas do primeiro grupo são azuis e representam a tristeza, elas se apresentam e explicam porque choram: “Choro por todos os momentos de aflição e mágoa na vida dos marinheiros” (XAVIER, 2020, s/p), os motivos que as plantas da tristeza apresentam para explicar esse sentimento perpassam por momentos como: despedida de familiares; receber uma má notícia; despedir de um grande amigo; perder algo de grande valor. É possível aprender com as plantas da tristeza, que sentir afeição pelo outro é

possível, seja esse outro uma mulher/menina ou um homem/menino, e quando gostamos muito dessas pessoas, despedir é triste e, portanto, pode redundar no choro.

O segundo grupo é composto por plantas amarelas que representam a alegria. O choro delas era motivado “por todos os momentos de muita felicidade na vida dos marinheiros” (XAVIER, 2020, s/p), momentos como: reencontrar sua casa e sua família; ganhar um presente; conquistar o que almejavam. Revelar que o choro aparece em momentos alegres é de grande relevância, pois quebra com a compreensão limitada de que chorar é necessariamente uma reação negativa do corpo frente a algum acontecimento ruim, e as plantas da alegria destacam a sutileza de estar tão feliz a ponto de se emocionar.

Já o terceiro grupo é formado por plantas vermelhas que possuem espinhos em seus caules. Elas representam a dor, ou seja, a dor de um machucado, de uma onda forte que derruba os marinheiros ou de um anzol espetando o dedo. As plantas da dor revelam para os leitores e leitoras a fragilidade do corpo, e de como é natural chorar quando se machuca, sentimento esse muitas vezes reprimido por adultos, que utilizam frases como “Não chore, você não machucou não, já passou”, na tentativa de minimizar a dor dos pequenos e das pequenas e evitar o choro, principalmente quando se trata de meninos, os quais, muito frequentemente, não tem espaço para expressarem suas dores dadas as repressões e silenciamentos impostos pelas pessoas adultas.

Por fim, o último grupo de plantas da história do avô é composto por plantas roxas que representam a saudade. A planta da saudade diz: “Choro por todos os momentos em que os marinheiros sentem falta daqueles que amam, dos bichos de estimação, da família e dos amigos que ficaram em terra ou daqueles que partiram e não voltarão mais.” (XAVIER, 2020, s/p). Essa passagem do livro me remete a Finco (2010) quando ela nos relata a reação negativa de uma professora com seu aluno da Educação Infantil que sentia falta do amigo quando ele não estava presente na sala de aula. No relato é possível notar que para a docente faltava a compreensão do afeto para além dos estereótipos de gênero, pois ela encarava a saudade do menino com um olhar vigilante o qual reproduzia um padrão enviesado de masculinidade. E para o livro “Ilha das Lágrimas”, a saudade também é um sentimento validado e que aparece quando há a falta de algo ou alguém. E este alguém pode ser que nunca mais volte, ou seja, a planta da saudade também retrata o luto, tema tão necessário para conversar com as crianças, mas que gera dificuldade e insegurança para muitos adultos, dado o fato de que a nossa sociedade trata a morte como um tabu.

Ao sair da Ilha das Lágrimas, a bússola voltou a funcionar e o choro que antes tinha motivo desconhecido, agora encontra razão e palavras para descrevê-lo. O neto entende o porquê quer chorar, compartilha seus sentimentos com o avô que o acolhe e também partilha do mesmo sentimento. Nesse sentido, ao final da história o avô também aparece chorando abraçado com o neto, revelando mais uma vez que chorar realmente é para todas as pessoas, não importando a idade, o sexo, o gênero ou a orientação sexual.

O livro, nesse sentido, possibilita um outro caminho, um caminho onde expressar-se é permitido, onde a violência e agressividade que tanto prejudicam mulheres e homens, como visto com Saffioti (2011), não é mais a única opção para a construção da masculinidade. Caminho este que leva o menino a conhecer a si mesmo, o outro e o mundo, sob a ótica do respeito às subjetividades e que também sustenta relações sociais mais saudáveis, a fim de não determinar como natural o sexismo, a LGBTfobia e a masculinidade tóxica. Assim, “Ilha das Lágrimas” pode contribuir para o rompimento, dentro das instituições educativas, do dualismo de gênero, segundo o qual “no corpo da menina e no corpo do menino inscrevem-se formas diferentes de perceber, de movimentar-se; formas diferentes e geralmente opostas de comportar-se, de expressar-se, de preferir” (FINCO, 2012, p. 61).

Por conseguinte, tratar da afetividade e de um outro lugar para os meninos e homens, que inclua seus sentimentos, o respeito ao próximo e a quebra com a divisão entre “coisas de menino” e “coisas de menina” é papel de toda a sociedade, assim como, das instituições educativas. E a literatura infantil tem muito a contribuir para essa urgência em identificar e eliminar tais violências que subjagam, limitam e desconsideram as crianças como seres de direito, de opiniões, de quererem e de diversas expressões. Ao mesmo tempo que apresenta outras possibilidades de sentimentos que expressam a reação de chorar, nesse sentido, cria nas crianças um maior repertório de sentimentos e proporciona uma melhor identificação e nomeação de sentimentos e emoções, ou seja, mune os pequenos e as pequenas de certa autonomia em poder comunicar aos adultos e à outras crianças o que elas verdadeiramente estão sentindo.

4.3 “O monstro das cores”: é possível falar de emoções e sentimentos sem considerar as opressões sociais?

Foi possível, até aqui, notar a importância de falar para as crianças pequenas sobre os sentimentos, as emoções e as reações que causam, pois auxilia na identificação e na nomeação dos sentimentos, possibilitando desde a primeira infância que meninos e

meninas compreendam a si e as outras pessoas, consigam comunicar aos demais sobre suas emoções e, principalmente, criar mecanismos pessoais que auxiliem no momento de lidar com elas. Por conta disso, trago aqui o terceiro livro “O monstro das cores”, de Anna Llenas, tradução de Rosana de Mont’Alverne e publicado em 2018 pela editora Aletria.

O livro conta a história de um monstro que acorda estranho e confuso, sem saber o que sente. Para representar essa confusão, ele aparece pintado de várias cores diferentes. Logo, aparece uma menina um pouco brava com o monstro, pois aparentemente não foi a primeira vez que ele se enrola todo nas inúmeras cores. Então, ela resolve ajudá-lo e diz “Quanta bagunça você fez com suas emoções! Assim, todas emboladas, não funcionam” (LLENAS, 2018, s/p). Nota-se logo de início que as cores representam emoções, e a garota, para ajudar o monstro, pega vários potes para separar as cores, ou seja, as emoções, a fim de organizá-las.

Desse modo, a menina explica ao monstro das cores qual emoção cada cor representa e como as pessoas se sentem quando cada uma delas aparece. As emoções que o personagem principal possui e que são colocadas em potinhos são: alegria representada pela cor amarela; tristeza representada pela cor azul; raiva representada pela cor vermelha; medo representada pelas cores preto e branco; e calma representada pela cor verde. A forma como o livro apresenta e representa as emoções é lúdica e divertida, com frases curtas e imagens expressivas, contendo de forma abundante a cor de cada emoção.

Apesar de identificar, nomear e representar as emoções, a ideia de separá-las traz um sentido ambíguo, uma vez que as emoções e os sentimentos não são percebidos no cotidiano separadamente, assim como as motivações e as reações que elas causam nas pessoas variam, pois cada um, com sua individualidade, sua história e sua cultura sente e expressa suas emoções e sentimentos de diferentes formas. Ainda que seja evidente a importância de discutir de forma explícita sobre os sentimentos, não se deve desvinculá-los do contexto histórico e social em que cada pessoa vive, condição tão cara à perspectiva histórico-cultural. As pessoas expressam de formas diversas suas emoções e sentimentos e sempre em articulação com as opressões existentes, ou seja, de gênero, raça, classe e idade. A reação individual, a forma com que estes sentimentos são aflorados, identificados, nomeados e principalmente a maneira com que cada um e cada uma se posiciona diante deles deve ser levado em conta quando se fala deste tema.

Nesse sentido, é possível identificar ao longo da história que o livro reproduz os padrões sociais quando não considera as reflexões sobre eles, e, por conta disso, limita sua abordagem a uma infância universal e abstrata, uma infância que não possui raça,

classe, idade ou gênero. A narrativa do monstro das cores, assim como o texto da BNCC, não posiciona as crianças a partir de suas realidades, o que causa um olhar genérico para os sentimentos e as emoções. O uso do portador de texto não deve, necessariamente, ser tido como inapropriado, mas é fato que os professores e professoras, devem se atentar em introduzir na narrativa as discussões inerentes às diversas relações sociais presentes no cotidiano dos meninos e das meninas.

A ideia de incorporar no imaginário infantil o nome dos sentimentos e como geralmente eles se dão é de fato interessante, porém se faz necessário, no momento da contação da história, deixar evidente para as crianças que esses sentimentos podem vir de diferentes contextos e transbordar em cada ser humano de forma singular tendo em vista as expectativas e padrões normativos produzidos e reproduzidos na sociedade em que estão inseridas. Por exemplo, quando a garota explica ao monstro sobre a tristeza ela diz “A tristeza está sempre sentindo falta de algo. É suave como o mar, doce como os dias de chuva. Quando está triste, você se esconde e quer ficar só... e não tem vontade de fazer nada.” (LLENAS, 2018, s/p), ou quando comenta sobre a raiva, explica que ela arde como fogo e é difícil de apagar, culminando em possíveis ações de fúria e injustiça (LLENAS, 2018). À vista disso, conversas sobre os motivos que geram a tristeza e a raiva, que as articulem com o mundo em que a criança vive, com as opressões que sofre, com as reações que sentem, são significativas. Dentro das conversas com diferentes crianças, podem existir diferentes perspectivas e motivos de sentir raiva, tristeza, alegria, calma e medo, a partir das relações sociais que cada sujeito vivencia e internaliza.

Essa articulação deve acontecer, pois as histórias inseridas nas literaturas infantis precisam compreender as crianças como pertencentes a múltiplas infâncias as quais estão submetidas a determinações e condicionantes desiguais na sociedade capitalista. Nesse sentido, é fundamental encarar os motivos que fazem uma determinada criança sentir uma dada emoção. Cada uma das emoções e dos sentimentos se constroem nas diferentes vivências advindas dos determinantes sociais, históricos, culturais e políticos. O fato, por exemplo, de uma criança negra ser seguida por seguranças quando ela entra em uma loja, faz com que a tristeza, o medo ou a raiva apareçam a partir de experiências que crianças brancas não vivenciam. Portanto, compartilhar e desnaturalizar essas vivências de opressão e violência é necessário dentro de sala de aula.

Por fim, é válido, dentro dessa lógica, quebrar com a ideia que o livro traz de separar as emoções, pois, apesar de ser pertinente apresentá-las de forma individual para que as crianças consigam compreender cada uma delas, as emoções e os sentimentos

aparecem muitas vezes em conjunto, visto que uma mesma situação pode desencadear mais de uma emoção. O importante, de fato, é que além de nomear e identificar essas emoções e esses sentimentos, as crianças possam compreendê-los no escopo das relações interpessoais em que estão inseridas, e refletir sobre as maneiras por meio das quais podem lidar com eles quando aparecem.

4.4 É preciso encarar e nomear quem sou eu, quem é o outro e quem somos nós

Fica evidente, a partir das análises dos livros, que o caráter social, cultural, político e histórico também é necessário no momento de identificação dos sentimentos e das emoções, isso pois, as crianças são seres inseridos na sociedade, que possuem raça, gênero, classe, idade e outros componentes sociais que as definem. Diferente do discurso pautado no “comum” e na mera identificação das diferenças, que, de acordo com Souza (2016), se destaca na Base Nacional Comum Curricular, é preciso incluir na pauta do trabalho educativo o diverso, e ir além da identificação. É necessário nomear os sujeitos, os grupos, as opressões sociais que sofrem, os locais a que pertencem e, principalmente, desvendar e dialogar sobre os conflitos e as violências postos na ordem social vigente.

Nesse sentido, não basta identificar e respeitar “O eu, o outro e o nós” (BRASIL, 2018, p.40), é preciso nomear quem sou eu, quem é o outro e quem somos nós, de onde todos e todas vieram, quais opressões sociais carregam consigo e quais são seus contextos sociais, pois é nesta ação de encarar o corpo como significante, que carrega consigo estereótipos, símbolos e hierarquias, que deve se pautar o trabalho pedagógico dentro e fora das salas de aula. É a partir desta ação, que o trabalho com as literaturas infantis apresentadas se torna viável e possível.

Para que as crianças consigam identificar, nomear, expressar e lidar com seus sentimentos e emoções, articulando-os com todo o contexto em que vivem, o trabalho com a temática deve acontecer a partir das relações sociais, por exemplo, com as literaturas infantis destacadas no presente trabalho. Isso é possível, pois, de acordo com a lei genética geral do desenvolvimento (VIGOTSKI, 1995), o psiquismo humano se constrói a partir das relações interpessoais, ou seja, a partir do que é produzido e reproduzido socialmente. Assim, para que as crianças internalizem a nível individual os conhecimentos sobre a temática, elas precisam vivenciá-los no nível social, o que acarreta na transição do funcionamento involuntário, para o funcionamento voluntário e intencional do psiquismo.

O livro “O mundo no Black Power de Tayó” também traz de forma intencional a temática da raça, imbricada com a de gênero, ao tratar de uma menina e a relação com sua personalidade, aparência, ancestralidade e afetividade. O contato com o livro permite que meninas, meninos, brancas, brancos, negros, negras, identifiquem a potência na raça negra e na história verdadeira de seus ancestrais. E, principalmente, garante às crianças negras a construção de suas identidades a partir de um lugar de acolhimento, pois percebem que seus corpos são amáveis, dignos de autoavaliação, de respeito, de uma história real sobre aqueles e aquelas que vieram antes, de empatia, de encantamento, de educação e de um olhar afetivo.

A articulação com as relações sociais é ponto chave nos três livros apresentados. O livro “Ilha das Lágrimas” articula de forma intencional o gênero e as problemáticas da masculinidade hegemônica, mostrando para meninos e meninas a relação possível com os sentimentos e com as emoções independente do gênero de cada um ou uma. É a partir da leitura deste portador de texto que as crianças têm contato com a possibilidade de uma masculinidade positiva, e podem internalizar alternativas de ser e estar menino no mundo.

O terceiro livro “O monstro das cores” não traz em suas páginas o caráter social, histórico e cultural, mas permite que, a partir da leitura atenta, os interlocutores e as interlocutoras insiram as discussões a respeito das particularidades de todos e todas. No entanto, é evidente que para conseguir inserir tais discussões, é preciso de um bom entendimento sobre as questões raciais e de classe, as identidades de gênero e sexual e o componente idade, que implica na discussão sobre o adultocentrismo. O portador de texto sozinho, sem a compreensão de que cada pessoa sente e expressa as emoções de formas diferentes, caminha para uma exibição simplista dos sentimentos, das emoções e de seus impactos. As crianças podem alcançar entendimentos diferentes a partir do contato com um mesmo livro, pois a qualidade das experiências educativas dependerá da mediação dos educadores e das educadoras no trabalho com o material selecionado, ou seja, dependerá de quais reflexões, questionamentos e ações coletivas serão construídas com as crianças ao longo das vivências pedagógicas.

Portanto, é a partir de práticas pedagógicas que transgridem os padrões hegemônicos que as crianças possuem contato com relações sociais outras, e assim, detém oportunidades de identificarem modos diferentes de comportamentos, expressões e vivências. Isso ocorre pois, de acordo com Leontiev (2005), elas aprendem e constroem as qualidades, capacidades e características humanas de comportamento por meio da mediação da cultura. E quando encaramos a importância de buscar por práticas

pedagógicas não hegemônicas, que desnaturalizam e questionam os padrões e as opressões sociais, apresentar outras fontes de cultura e relações sociais é, de fato, ideal.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O poder que os padrões hegemônicos de gênero, raça, classe, idade e tantos outros têm sobre as pessoas desde a infância é evidente. Eles resultam das opressões sociais existentes dentro e fora das instituições educativas. Assim, as violências, que se iniciam nos limites impostos por adultos sobre crianças, limitam os corpos de meninos e meninas e ignoram as múltiplas potencialidades, expressões e subjetividades que compõem cada ser humano. Nesse sentido, a presença dessas opressões no interior das relações sociais pode desencadear nas crianças a construção de uma subjetividade circunscrita aos padrões hegemônicos e aos limites impostos pelos adultos, uma vez que, de acordo com os pressupostos da psicologia histórico-cultural, mais especificamente da lei genética geral do desenvolvimento (VIGOTSKI, 1995), o psiquismo humano se constrói nas e pelas relações interpessoais. Ou seja, o ser humano é um ser histórico que constrói sua identidade no escopo das interposições educativas que mediam sua relação com a cultura. Quando o assunto são as emoções e os sentimentos, a problemática permanece, pois, chorar, sorrir, sentir, se expressar, se amar e se entender não é direito garantido para todas as crianças. Pelo contrário, o adultocentrismo as impede de identificarem e compreenderem as motivações e as maneiras de lidar com as emoções e os sentimentos. Assim como o racismo entrava, a construção positiva da identidade e o desenvolvimento da autoestima de crianças negras, e a masculinidade hegemônica restringe a formação da subjetividade dos meninos a condutas agressivas, insensíveis e estereotipadas, todo este processo já está em curso na Educação Infantil.

À vista disso, o grande desafio presente na Educação Infantil é evidenciar uma criança real e não homogeneizada, uma criança que tem raça, classe, gênero, idade e tantas outras especificidades inerentes à condição de ser humano, que se forma e se transforma a partir de condicionantes culturais, sociais, políticos e históricos. Conhecer as crianças e de onde elas vêm é necessário para trabalhar as emoções e os sentimentos, assim como tantos outros temas imprescindíveis para desenvolver com os pequenos e as pequenas.

Assim, considerando que o desenvolvimento infantil é construído nas relações que as crianças estabelecem com o meio sócio-cultural, a partir da interação com os adultos, a cultura, os signos e símbolos, é possível evidenciar a importância de educadores,

educadoras e escolas criarem condições e oportunidades para que estes processos se consolidem de forma crítica. Mais do que isso, cabe à educação oferecer diferentes perspectivas sociais, históricas e culturais para a Educação Infantil, ampliando assim a leitura de mundo dos indivíduos e possibilitando que estes tenham liberdade em agir e crescer conscientes de outras possibilidades que não perpassem as cobranças sociais adultocêntricas, hegemônicas e eurocêntricas, e que promovam espaços de questionamento sobre as violências e intolerâncias das opressões de gênero, raça e classe vigentes.

Partindo desses pressupostos, foi possível identificar que para promover um contato entre as crianças e relações sociais não hegemônicas, com o objetivo de garantir outras possibilidades de ser e estar no mundo, as literaturas infantis se mostraram ótimas práticas pedagógicas transgressoras dos padrões vigentes, como é o caso dos livros “Ilha das Lágrimas” e “O mundo no Black Power de Tayó”. Ambos refletem e são críticos aos padrões hegemônicos e assim, asseguram às crianças um olhar diferente sobre si, sobre as pessoas e sobre as relações sociais. Também destaca-se, nas análises apresentadas a existência de literaturas infantis que não promovem a reflexão sobre os padrões e caminham para a manutenção do um olhar genérico e irreal sobre as crianças, como foi visto em “O monstro das cores”, livro que coloca o tema das emoções em pauta, mas não olha para as especificidades da criança e ignora o atravessamento das desigualdades nas diferentes vivências de infância impostas pela organização da sociedade capitalista. Logo, portadores de texto como esse cobram ainda mais das professoras e professores o olhar atento para com as singularidades, as opressões sociais, a história e a cultura das crianças, uma vez que estes materiais não trazem no interior da história questões e reflexões acerca das diferentes infâncias.

Ao encontrar literaturas críticas e reflexivas, é plausível encará-las como possibilidades positivas para as crianças terem contato com o diferente, com outras maneiras de ver o mundo e com outras possibilidades de relações interpessoais que ultrapassam a norma e que abrangem as singularidades, as especificidades, a individualidade e a maleabilidade dos seres humanos e de suas identidades e expressões.

Em suma, é possível criar, com os livros “O mundo no Black Power de Tayó” e “Ilha das Lágrimas”, um ambiente educacional mais respeitoso, que permita às crianças conhecerem formas diversas de se entender e entender o mundo. E assim, aos poucos, contribuir para a interrupção das opressões sociais, a fim de permitir que meninos e meninas sejam quem são, se expressem como queiram, compreendam suas emoções e

sentimentos, se amem e experimentem diversas possibilidades de ser, existir, sentir, brincar e chorar.

6. REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da S.. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo conselho nacional de educação mediante pedido de vista e declarações de votos. *In: A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectiva*. [S. l.]: Biblioteca Anpae, 2018.

AGUIAR, Márcia Angela; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectiva**. Recife: Anpae, 2018. 59 p. ISBN 978-85-87987-13-6.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas**, v. 21, p. 241-282, 2013.

DESLANDES, Keila. Yo no creo en brujas, pero que las hay, las hay: pânicos morais sem fronteiras e formação do campo político e educacional antigênero no Brasil da virada do século XX. *In: VIANNA, Cláudia; CARVALHO, Marília (org.). Gênero e educação: 20 anos construindo o conhecimento*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 73-80. ISBN 978-85-513-0796-0.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (org.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. E-book.

FINCO, Daniela. Encontro com as diferenças na educação infantil: meninos e meninas nas fronteiras de gênero. **Leitura: Teoria & Prática**, v. 31, n. 61, p. 169-184, 2013.

FINCO, Daniela. Homossexualidade e educação infantil: bases para a discussão da heterossocialização na infância. **Revista Gênero**, v. 12, n. 2, 2012.

FINCO, Daniela; OLIVEIRA, Fabiana de. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil. *In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (org.). Sociologia da infância no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, cap. 3, ISBN 978-65-990552-6-3, 2020. E-book.

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

GOMES, Nilma Lino et al. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal**, v. 10639, n. 03, p. 39-62, 2005.

hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2019, 9ª edição.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. *In: ABRANTES, Angelo Antonio. Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento*

à velhice. Campinas, SP: Editora Autores Associados LTDA, 2016. cap. 6, p. 129-147. ISBN 978-85-7496-370-9.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. *In: PSICOLOGIA e Pedagogia: Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Tradução: Rubens Eduardo Frias. 4ª. ed. São Paulo: Centauro, 2005. p. 87-105. ISBN 978-85-88208-91-9.

LLENAS, Anna. **O monstro das cores**. Tradução: Rosana de Mont'Alverne. Nuvem de Letras, 2018.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. *In: LOURO, Guacira Lopes (org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 4ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MARTINS, Lígia Márcia. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. **Pedagogia histórico-crítica**, v. 30, p. 43-58, 2011.

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e "paparicação". **Educação em Revista**, v. 26, p. 209-226, 2010.

OLIVEIRA, Kiusam de. Literatura Negro-brasileira do Encantamento Infantil e Juvenil. **Abatirá-Revista de Ciências Humanas e Linguagens**, v. 1, n. 1, p. 03-14, 2020a.

OLIVEIRA, Kiusam de. **O mundo no black power de Tayó**. 7ª reimp. Editora Peirópolis LTDA, 2020b.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. SÃO PAULO - **Novo Hamburgo: FEEVALE**, 2013.

SAFFIOTI, Heileieth Iara Bongiovani. **Gênero, Patriarcado, Violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

SANTOS, Luan Menezes. **“Fale como homem!”: a masculinidade no ambiente escolar**. Trabalho de Conclusão de Curso - Curso de Especialização em Inclusão e Diversidade na Educação, Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Bahia, p. 18. 2020.

SILVA, Célia Regina da. **Análise da dinâmica de formação do caráter e a produção da queixa escolar na educação infantil**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Orientador: Profª. Drª. Lígia Márcia Martins. 2017. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara - SP, 2017.

SILVA, Márcio Magalhães da. **A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora**. 2018. 168 p. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara - SP, 2018. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/157212/silva_mm_dr_arafcl.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 24 abr. 2020.

SOUZA, Marcia Lucia Anacleto de. Quais as crianças da Base Nacional Comum Curricular? Um olhar para as “culturas” sem diversidade cultural. **Debates em Educação**, v. 8, n. 16, p. 136, 2016.

TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nadia Mara. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. *In*: ABRANTES, Angelo Antonio. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Editora Autores Associados LTDA, 2016. cap. 2, p. 36-60. ISBN 978-85-7496-370-9.

VIGOTSKI, Lev S. Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. Em Lev S. Vygotski. **Obras Escogidas**. Tomo III. Madri: Visor, 1995.

XAVIER, Rodrigo Romão. **Ilha das Lágrimas**. Ilustração: Lu Bicalho. Curitiba: Caqui, 2020.