



UM BRINQUEDO DIFERENTE NA LUTA ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O LIVRO DE LITERATURA **A different toy in the anti-racist fight in Early Childhood Education: Literature book**

Cecília Maria **VIEIRA**
Faculdade de Educação
Universidade de Brasília
Brasília, Brasil


ceciliavieira70@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1825-0097> 

Thaís Regina de **CARVALHO**
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Goiás
Goiânia, Brasil

decarvalho@ufg.br

<https://orcid.org/0000-0002-9807-554X> 

A lista completa com informações dos autores está no final do artigo 

RESUMO

Este artigo tem como foco os debates sobre educação antirracista na educação infantil. O objetivo consiste em: Analisar práticas pedagógicas antirracistas na primeira etapa da educação básica, em especial, as ações desenvolvidas a partir do projeto "*Livro: um brinquedo diferente*". O referencial teórico está ancorado na epistemologia de autoras/es negras/os. Para isso, foi desenvolvida a pesquisa de cunho qualitativo, junto à turma de crianças, a partir de quatro anos de idade, em um Centro Municipal de Educação infantil de Goiânia. Os dados foram obtidos por meio dos registros dispostos no *Portfólio Digital*, construído pelas crianças, suas famílias e a professora. Os resultados identificaram o livro como um brinquedo, um bem social e um direito de todas as crianças a despeito da idade, classe social e raça-etnia. Assim, este artigo compartilha os resultados do referido projeto, os quais apontam que o livro de literatura infantil se constitui como uma possibilidade para subsidiar a luta antirracista, o cumprimento da Lei n.º 10.639/03 e a formação continuada de professoras(es) da educação infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Brinquedo. Livro. Educação infantil. Lei n.º 10.639/03.

ABSTRACT

This article focuses on the debates about anti-racist education in education of children. The objective is to analyse an anti-racist pedagogy in the initial phase of education of children, in particular in activities developed based on the project "Books: a different kind of toy". The theoretical referential is based on the epistemology of Black authors. To do this, qualitative research is developed with respect to a group of four years old or older students in a Municipal Center of Early Childhood Education in Goiânia (Brazil). Data has been obtained from records in the *Portfolio Digital*, constructed by the students, their families and their teacher. They show that the book is considered a play-thing, a social good and a right of the children despite their age, social class and race. Thus, this article shares the results of that project, which point out that the children's literature book constitutes a possibility to subsidize the anti-racist struggle, compliance with Law n.º 10.639/03 and the continuing education of teachers of early childhood education.

KEYWORDS: Toy Book. Early Childhood Education. Law n.º 10.639/03.

INTRODUÇÃO

Trabalhar na educação infantil demanda da(o) profissional o conhecimento que ultrapassa a formação inicial. Isso porque é exigido dessa(e) profissional repensar suas práticas pedagógicas em um processo contínuo de ressignificação das ações e atitudes que devem ser reformuladas ou até mesmo abandonadas, visando a práxis que leve em conta a diversidade étnico-racial. Tal movimento remete à importância da *Pedagogia Engajada*, a qual conforme bell hooks (2013) envolve abertura, processo criativo, além da valorização das expressões de todos os sujeitos que compõem o cotidiano educacional.

Assim, o destaque para a primeira etapa da educação básica é relevante tendo em vista que esta é respaldada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/96, configurando etapa fundamental no desenvolvimento humano e social das crianças. Desse modo, as instituições têm a responsabilidade de contribuir para a formação integral de meninas e meninos, entre zero e cinco anos de idade, incluindo, portanto, o processo de construção valorizada das identidades das(os) mesmas(os). Nessa direção, a educação infantil constitui-se enquanto espaço de concretização e articulação das práticas educativas implicadas com os processos de aprendizagem, desenvolvimento e inclusão social das crianças. Daí a necessidade de novas leituras e conhecimentos buscando ampliar as discussões que visem entender o desenvolvimento humano e variáveis presentes nessa etapa da vida.

A maioria das professoras e pesquisadoras negras consegue reportar à infância, adolescência, juventude e idade adulta marcadas pelo racismo, discriminação racial e preconceito no cotidiano da vida escolar. Para Patrícia Santana (2004), é um processo acompanhado da lembrança do percurso escolar e profissional, reelaborações de concepções e trato das relações raciais no espaço escolar, o que invariavelmente demanda o posicionamento do sujeito.

Igualmente, para muitas de nós, atuar na educação infantil diz respeito à postura profissional, ética, pedagógica e comprometida com uma ação efetiva. Esta configura-se com uma promessa às futuras gerações em tornar o espaço infantil um lugar onde as crianças negras, indígenas, quilombolas, do campo, da cidade possam ser acolhidas na em sua totalidade e presença no Mundo.

Portanto, o desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas, desde a educação infantil, é primordial e está disposto em documentos orientadores que têm como intuito subsidiar a organização do trabalho pedagógico, tais como: Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira (2004); Orientações e ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006); Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira (2009); Educação infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial (2012), dentre outros. Dessa forma, vale ressaltar que ter acesso aos referidos conhecimentos é um dos direitos educacionais das crianças. Nessa direção, corroboramos com Thaís Carvalho (2020) que:

[...] todas as crianças têm o direito de ter acesso aos conhecimentos referentes à história e cultura africana e afro-brasileira de forma articulada e densa, superando visões reducionistas, e por vezes equivocadas, que costumemente permanecem circulando nos diferentes espaços educativos, e operam para a manutenção das desigualdades e hierarquias raciais. Destarte, o trabalho com esses conteúdos envolve a ampliação dos referenciais e precisa ser desenvolvido independente do pertencimento étnico-racial do grupo envolvido e do ambiente educativo (CARVALHO, 2020, p. 80).

Todavia, devido às peculiaridades das relações raciais no Brasil (GOMES, 2012; GONZALEZ, 2020; PAIXÃO, 2013; SILVA, 2012), as quais são fortemente perpassadas pelo mito da democracia racial (MUNANGA, 2008; CARNEIRO, 2011), demarcar essa temática enquanto um dos princípios da prática pedagógica cotidiana, normalmente, é acompanhado de questionamentos, os quais podem ser refutados, prontamente, através de pesquisas e dados estatísticos produzidos acerca do tema.

O Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2010) alerta à sociedade sobre os impactos do racismo na infância e adolescência e a necessidade da mobilização social que assegure respeito e igualdade étnico-racial, desde a infância. O alerta foi feito na campanha *Por uma infância sem racismo*, envolvendo toda a sociedade para o alcançar o objetivo sugerido.

Os dados apresentados no programa da UNICEF (2010) *O impacto do racismo na infância*, são alarmantes ao revelar que a criança negra tem 25% mais chances de morrer, antes de completar um ano de idade, que as crianças brancas, enquanto a criança indígena conta duas vezes mais chances de morrer, que a criança branca. A pobreza na infância tem cor, atinge 32,9% das crianças brancas e 56% das crianças negras. A criança indígena tem três vezes mais chances de estar fora da escola que a criança branca. Das 530 mil crianças fora da escola, 62% são negras. Mesmo sendo 54% do total de crianças, no Brasil, crianças negras e indígenas são as mais excluídas.

A pesquisa da UNICEF (2010) dialoga com dados do estudo intitulado *Cenário da exclusão escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na*

Educação (UNICEF, 2021a), bem como os referidos na pesquisa *Enfrentamento da cultura do fracasso escolar: reprovação, abandono e distorção idade-série* (UNICEF, 2021b). Ambos os trabalhos foram apresentados no relatório *Primeira Infância no Centro – Garantindo o pleno desenvolvimento infantil a partir do enfrentamento do racismo* (2022) que tem por objetivo retirar crianças negras, quilombolas, indígenas e de terreiros da invisibilidade das políticas voltadas à primeira infância.

No tocante às pesquisas, o trabalho de Fabiana Oliveira (2004) realizado em creche, na Rede Municipal de São Carlos – SP, constatou a diferença de tratamento, por parte das docentes, entre as(os) bebês negras(os) e brancas(os), especialmente no que se refere ao contato físico e às manifestações de afeto, entre as(os) adultas(os) e crianças, sendo a raça um demarcador importante nas relações.

Para Maria Aparecida Bento (2011, p. 9), é fundamental romper com a crença de que a discriminação e o preconceito não estão presentes no dia a dia da educação infantil, pois isso reforça à ideia de que não existem conflitos raciais entre adultas(os) - crianças; e crianças - crianças. Cabe desmitificar que as(os) professoras(es), nessa etapa, não fazem escolhas com base no fenótipo das crianças em suas práticas cotidianas. Promover o debate é relevante, uma vez que essa etapa da educação básica contribui significativamente na construção das identidades das crianças. Em carta dirigida às(aos) profissionais da educação, Bento (2012) alerta:

[...] estudos referidos apresentam situações em que aquelas que são negras estão em desvantagem, pois são as que mais vivenciam situações desagradáveis em relação às suas características físicas. Por outro lado, as crianças brancas recebem fortes informações de valorização de seu fenótipo. Nesse período conscientizam das diferenças físicas (o fenótipo) relacionadas ao pertencimento racial – “Por que meu cabelo é assim? Por que a cor da minha pele é de um jeito e a da minha amiga de outro?” Se a criança negra se sente bem com seu corpo, seu rosto e seus cabelos e a criança branca também se sente bem consigo mesma pode haver respeito e aceitação entre elas. Essa a importância do trabalho com promoção da igualdade racial nesta etapa. Se houver a intervenção qualificada e que não ignore “raça” como componente importante no processo da construção da identidade da criança, teremos outra história sendo construída (BENTO, 2012, p. 9).

Com base nas pesquisas, já realizadas, pode-se afirmar que a socialização da criança negra é diferente da vivenciada pela criança branca e que, por vezes, o espaço educacional da educação infantil, ao invés de ser uma experiência positiva no desenvolvimento da criança negra, acaba sendo fator negativo na constituição de sua autoimagem.

A obra de Eliane Cavalleiro (2003) possibilita mostrar que as crianças negras internalizam conteúdos que contribuem negativamente na construção de sua subjetividade. Revela silêncio sobre a questão racial na instituição de educação infantil

e na família, o que dificulta à criança o enfrentamento dos preconceitos presentes na sociedade. O silenciamento acaba por produzir sofrimento psíquico, não oferece oportunidade da construção de estratégias nos enfrentamentos do racismo e preconceito.

A respeito do assunto cabe destacar a importância do papel das(os) docentes no rompimento dos silenciamentos, conseqüentemente, do ciclo de privilégios da população branca. Rosa Chaves e Waldete Oliveira (2018) analisam que o acolhimento da pesquisadora negra fez toda a diferença no empoderamento da menina negra, a qual vivenciou uma situação em que um menino branco mencionou que o seu cabelo era feio e ruim. Dessa forma, as referidas autoras apontam sobre a importância dessa temática perpassar todos os debates que envolvem o cotidiano da primeira etapa da Educação Básica, de tal modo que seja incorporada a perspectiva de que os cabelos têm um sentido social e identitário para a população negra.

Assim, é necessário que a instituição de educação infantil crie situações, brincadeiras e aprendizagens que contribuam para o desenvolvimento integral de todas as crianças. Isso abrange enfatizar aspectos que abarcam a educação das relações étnico-raciais, de tal modo que as relações interpessoais favoreçam atitudes de aceitação, respeito e confiança, garantia de acesso de todas as crianças a diferentes conhecimentos com possibilidade de expressão em linguagens diversas (BENTO, 2012).

Diante dessa breve contextualização, o objetivo do presente artigo constitui-se em analisar práticas pedagógicas antirracistas na Primeira Etapa da Educação Básica, em especial, as ações desenvolvidas a partir do projeto *Livro: um brinquedo diferente*. O mesmo foi realizado por uma das autoras com o intuito de ampliar o repertório literário e cultural das crianças.

Adiante apresenta-se um debate sobre práticas pedagógicas antirracistas e literatura infantil. Em seguida, detalha-se os caminhos trilhados para a organização do projeto, finalizando com as análises das ações desenvolvidas no mesmo.

EDUCAÇÃO INFANTIL, LITERATURA E A “PEDAGOGIA DA IMPLICÂNCIA”

Em acordo com a literatura da área, as obras de literatura infantil são destacadas como recursos que favorecem a ampliação do repertório cultural das crianças. Seguindo essa perspectiva, as mesmas passam a ocupar um papel importante no processo de implementação da Lei 10.639/03, a qual altera o Artigo 26-A da LDB e torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira em todas as instituições de

ensino. Por isso, torna-se fundamental a realização de análises referentes à qualidade estética e literária, conforme assinalam Débora Araújo e Paulo Vinícius da Silva (2011).

Ao debruçar sobre o estudo de obras literárias, Maria Cristina Gouvêa (2005) identificou formas de representação da população negra que remetiam à servidão; estereotipia e associação a seres ignorantes do passado, sem cultura; ideal de embranquecimento; ausência da população negra jovem; associação à feitiçaria; corpo animalizado; inferioridade estética e desqualificação cognitiva; apresentação da herança racial africana como um fardo; representação da população branca como superior, entre outros aspectos.

Tais estereotipias permanecem sendo apontadas por pesquisas, contudo, após movimentos, lutas, questionamentos, busca pelo rompimento de silenciamentos, a produção de obras que contemplam, de modo valorizado, os aspectos da cultura africana e afro-brasileira aumentou significativamente podendo, inclusive, ser ressaltada como uma das conquistas a partir da homologação da Lei 10.639/03. No entanto, ainda permanecem desafios no tocante ao acesso às obras, qualidade, quantidade das personagens, além do protagonismo das mesmas. Débora Araújo (2018) afirma que o mercado editorial contou com alterações expressivas com relação à reprodução de estereotipias; todavia, as personagens negras permanecem sendo minoria.

Esta constatação reitera a necessidade da realização de seleções e análises das obras de literatura infantil que considerem o reconhecimento, respeito e valorização da História, Cultura Africana e Afro-Brasileira. Débora Araújo e Paulo Vinícius da Silva (2011) elencam os seguintes critérios:

[...] presença e importância de personagens negras; se personagens principais; grau de ação na trama; uso de linguagem; se narradoras/es; ilustrações com valorização de aspectos fenotípicos ou com uso de símbolos relacionados com africanidades; temas relativos à história ou cultura africana ou africana da diáspora; qualidades estética e literária; temas relativos a vivências de personagens africanas ou africanas da diáspora; ausência de estereótipos nos textos e nas ilustrações; ausência de hierarquias entre personagens brancas e negras; não presença da/o branca/o como representante exclusivo de humanidade - branquidade normativa (ARAÚJO e SILVA, 2011, p. 211).

Portanto, abordar sobre uma literatura infantil que contemple aspectos da referida temática envolve a realização de análises dos aspectos quantitativos e qualitativos, isto é, com base no referencial teórico da área se remete à necessidade de constantes questionamentos, e até mesmo a refuta de materiais com estereotipias. Além disso, torna-se fundamental o reconhecimento e ênfase para as obras de autoria negra.

Nessa direção, salienta-se a expressão e conceito “Pedagogia da Implicância”, a qual pode ser compreendida por meio da síntese do pensamento das educadoras Nilma Lino Gomes e Petronilha Silva (2002). Para elas, ser professora(or) demanda mais que a formação instrumental, pois ser docente se materializa de fato como um compromisso de dimensão ética e política para com as políticas educacionais.

Essa pedagogia é um compromisso ou pacto unilateral independentemente dos espaços institucionais; mesmo frente à recusa dos pares em cumprir ou discutir a Lei 10.639/03. O desafio é desenvolver um trabalho pedagógico onde o eixo norteador seja o recorte racial como uma categoria fundante da práxis pedagógica nos espaços educacionais para atuação profissional. Os impactos são de curto, médio e longo prazos somados a outros desafios e outras discussões entre as(os) profissionais e a crença nas mudanças institucionais.

Sendo assim, é inegável a necessidade de elaborar propostas pedagógicas na educação infantil comprometidas com o rompimento das relações de dominação étnico-raciais; reconhecer a existência do racismo fundante e estruturante das relações no Brasil; e de pactuar com o compromisso de reduzir as disparidades raciais na infância e sofrimentos psíquicos decorrentes do racismo na constituição da subjetividade das crianças negras na infância (VIEIRA, 2015).

É, pois, um debate necessário e urgente em prol da luta contra as iniquidades das desigualdades sociais que, no caso brasileiro, materializam-se como desigualdades sociais, raciais e educacionais. E, já mencionado, impactam sobremaneira na vida das crianças negras e pobres no País. Adiante, apresentam-se alguns caminhos trilhados, os quais denotam a materialização da “Pedagogia da Implicância” tendo como recurso as obras de literatura infantil.

CAMINHOS TRILHADOS

O projeto “*Livro: um brinquedo diferente*” nasceu das rodas de conversas com crianças do agrupamento de quatro anos de idade, em um Centro Municipal de Educação infantil (CMEI) na cidade de Goiânia - Goiás, ao final do primeiro semestre do ano de 2018. O projeto configurou-se com os seguintes objetivos: mobilizar a instituição a repensar os processos de formação continuada e introduzir o lúdico no contexto das práticas com a diversidade étnica na educação infantil; estabelecer diálogo através das rodas de conversas que oportunizem às crianças elaborar hipóteses se o livro era ou não um brinquedo diferente; envolver as crianças e famílias para criar outras redes de

saberes; promover a construção de outros olhares para a interação respeitosa com a diversidade na infância; fomentar o compromisso ético e político do coletivo para cumprir a Lei 10.639/03 e promover efetivamente práticas pedagógicas para a igualdade racial na educação infantil.

Na roda de conversa, o tema surgiu inicialmente ao dialogar com as crianças sobre o Projeto Institucional de Leitura. Entre uma e outra participação as crianças foram indagadas se o livro é um brinquedo. Houve estranhamento inicial, seguido do consenso de que o livro não poderia ser um brinquedo.

Logo em seguida, uma das crianças contrapôs ao dizer que livro era um brinquedo. A afirmação causou dúvida no grupo e novas possibilidades se abriram para pensar. A conversa fluiu, mediada pela professora, quando uma das crianças perguntou: - E você, professora, o que acha? A professora afirmou que o livro é um brinquedo e que na próxima roda de conversa falariam novamente do tema.

Nessa direção, inicialmente, a roda de conversa permitiu que a palavra circulasse entre as crianças e em outras rodas. Como resultado, o grupo pôde aceitar a hipótese de que o livro é um brinquedo diferente. A síntese do debate do grupo foi materializada em forma de um pequeno vídeo realizado com uma das crianças do agrupamento. Posteriormente, o vídeo configurou-se disparador da materialização dos contornos do projeto construído em diálogos com as crianças.

Adilson de Ângelo (2011) identifica as rodas de conversas como um dispositivo pedagógico que oportuniza o diálogo com a multiplicidade de vozes e pluralidade, sendo possível estabelecer conexões, confrontos, reflexões, tensões, escutas, trocas, acordos e dúvidas mediados de muitos porquês e argumentações. As rodas de conversas oferecem ainda o ambiente de fala, escuta, trocas na relação criança-criança, criança-adulto como um direito de participação ativa na comunicação.

A intencionalidade pedagógica subsidia a práxis da educadora e a inquietação das crianças ao possibilitar que o livro seja visto como brinquedo, que sai da lógica recorrente. Essa possibilidade é debatida no texto de Diane Valdez (2018), no qual destaca a relação da infância com a literatura em sua natureza estética e artística, enquanto um bem social, direito de todas as crianças a despeito da idade, classe social, etnia, outros.

A referida autora identifica ainda que os movimentos considerados próprios da infância excluem o livro literário do cotidiano, naturalizando-o como objeto sisudo e distante da vivacidade infantil. Seu texto tenta mostrar o livro menos redentor,

complexo e contraditório, sendo um direito essencial das crianças na apropriação dos bens culturais como arte e literatura (VALDEZ, 2018). Ela pontua ainda que:

A produção histórica de brinquedos em formato de personagens, bonecas, apetrechos, jogos e outros parece ignorar o objeto livro em seus contextos. O sistema de produção e de consumo não prioriza páginas com letras em detrimento de armas, carros, apetrechos culinários. Uma boneca leitora parece não atrair tanto como a boneca dona de casa ou mãe com equipamentos próprios ou, em um super-herói encarregado de salvar o mundo, não cabe um livro no lugar de armas de raios. Desconheço entre os móveis infantis, para compor uma miniatura de casa, estantes e livros (VALDEZ, 2018, p. 38).

Então, o projeto teve como perguntas centrais: o livro é ou não um brinquedo diferente? Que tipo de brinquedo é esse? Como se brinca? Quem tem direito de usar ou brincar com livro? Você tem livros em casa? Qual é o seu livro ou brinquedo preferido?

As respostas a essas perguntas exibem o percurso da participação ativa e lúdica das crianças e a parceria com suas famílias. Narra ainda, como a literatura infantil pode ser o fio condutor na elaboração do Portfólio Digital.

Além disso, em meio às indagações, curiosidades e interesses expostos pelas crianças fomos instigadas a pensar sobre a possibilidade de atrelar o trabalho com as obras de literatura infantil às práticas pedagógicas antirracistas. Partindo do pressuposto de que a literatura infantil pode constituir-se como uma possibilidade para o fortalecimento da luta antirracista e uma ferramenta para a inclusão da temática das relações étnico-raciais na infância, definiu-se que todas as obras abordadas teriam como assunto os aspectos que envolvessem a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

O trabalho desenvolvido com as crianças buscou, conforme defende Cecília Vieira (2015), refletir e criar espaços dialógicos para se promoverem práticas antirracistas na educação infantil. O percurso indicou o que se tem cunhado como a verdadeira “Pedagogia da Implicância”.

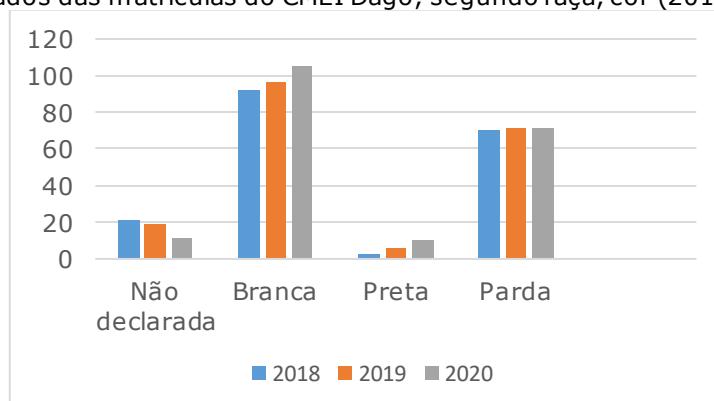
Nesse sentido, a responsabilidade é de toda a sociedade, mas inequivocamente o espaço escolar se configura como um *lócus* social desejável em promover e aprofundar o debate sobre as desigualdades na infância das crianças negras e indígenas.

POSSIBILIDADES DE DIÁLOGOS E SILÊNCIOS: ANÁLISES DO PROJETO "LIVRO: UM BRINQUEDO DIFERENTE"

O desenvolvimento do projeto "*Livro: um brinquedo diferente*" se deu na instituição que no texto será chamada Centro Municipal de Educação Infantil Dagô¹. Este integra a Rede Municipal de Educação de Goiânia, no ano de 2018, com atendimento de cerca de 186 crianças, em tempo integral, com idades entre zero e cinco anos completos, em agrupamentos separados por idade, simbolizados por letras de A (zero) até F (cinco anos). O horário de funcionamento é das 7h às 17h, onde realizam cinco refeições (café da manhã, colação², almoço, lanche da tarde e janta). A matrícula é eletrônica, realizada uma vez por ano.

Um dado relevante referente à caracterização do CMEI diz respeito à declaração das crianças, segundo raça/cor. Considerando a série histórica entre os anos de desenvolvimento do projeto – a saber, 2018 e 2019 – até os dados sobre as matrículas do ano de 2020³, é possível verificar o crescimento no atendimento de crianças declaradas pretas e a diminuição de crianças não declaradas, conforme o Gráfico 1.

GRÁFICO 1: Dados das matrículas do CMEI Dagô, segundo raça, cor (2018, 2019, 2020)



FONTE: Elaborado pelas autoras, 2022, com aportes do Laboratório de Dados Educacionais, a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2018 - 2020

A instituição CMEI Dagô atende a uma porcentagem considerável de crianças negras (pretas e pardas). Por outro lado, não era possível vê-las representadas em cartazes, e muito menos no currículo das atividades elaboradas e desenvolvidas pelas

¹ Os nomes mencionados no texto são fictícios. A palavra Dagô tem origem em Iorubá e significa "Dê licença". A escolha se deu com o intuito de estabelecer uma relação com a "Pedagogia da Implicância".

² A colação é um dos momentos de alimentação ofertados no CMEI, no qual normalmente é disponibilizada uma fruta ou um suco. Este lanche geralmente ocorre entre o café da manhã e o almoço.

³ O recorte temporal (finalizado em 2020) foi influenciado pelo acesso aos dados disponíveis na plataforma que subsidiou a coleta dos mesmos, a qual não contava, no momento da escrita, com a publicização dos dados referentes ao ano de 2021.

professoras⁴. No tocante aos espaços e suas respectivas decorações, vale enfatizar a importância da presença da diversidade étnico-racial tendo em vista as mensagens simbólicas que perpassam tais espaços, as quais podem contribuir, ou não, no processo de construção valorizada das identificações, identidades e subjetividades de cada criança (TRINIDAD, 2011).

Ademais sobre o CMEI, uma observação cuidadosa sinalizava que a temática comparecia constantemente nas relações cotidianas da instituição como um dado relevante que insistia em ser desconsiderado no Projeto Político-Pedagógico (PPP) e demais pautas institucionais. A ausência de aspectos que contemplam a educação das relações étnico-raciais, nos PPP's, reafirma o silenciamento perante as relações raciais, reproduz assimetrias e disparidades raciais que permeiam a sociedade brasileira, algo que deve ser rompido.

Um breve levantamento apontou que cerca de 75% das professoras nem sequer haviam realizado formação para a educação das relações étnico-raciais, seja na graduação ou formação continuada. Existia também o desconhecimento da Lei 10.639/03 e legislação dela decorrente. O material pedagógico existente na instituição, nem ao menos era usado e o Programa *A Cor da Cultura*⁵ era ignorado literalmente, escondido no armário da coordenação sendo chamado de *Bolsa Amarela*.

O panorama indicava a necessidade de buscar caminhos para efetivar uma educação antirracista, haja vista que ao mesmo passo que as desigualdades étnico-raciais estavam presentes cotidianamente, foi verificada uma ausência do debate sobre a temática na instituição, em detrimento do racismo estrutural e conseqüentemente da formação insuficiente a respeito do tema. Nesse sentido, uma das possibilidades para o combate ao preconceito e discriminação racial foi através da "*Pedagogia da Implicância*". Esta, começando com as crianças e paralelamente sendo discutida institucionalmente, ou seja, com docentes e equipe gestora.

A experiência da "*Pedagogia da Implicância*" com as crianças iniciou-se a partir do projeto "*Pequenos cidadãos combatendo o preconceito e a discriminação*", realizado com uma turma de quatro anos, em 2017. Esse pôde colaborar para a avaliação e indicar a necessidade de uma abordagem que envolvesse as docentes de forma

⁴ O texto leva em consideração que o ambiente da educação infantil é majoritariamente ocupado por professoras. Assim, sempre será feita referência às professoras e não aos professores como um esforço para sinalizar o mérito do debate das questões de gênero e sexualidade na educação infantil.

⁵ *A Cor da Cultura*, programa de valorização da cultura negra, criado em 2004, a partir da parceria entre o Canal Futura, o Centro de Informação e Documentação do Artista Negro, o MEC, a Fundação Palmares, a Petrobras, a TV Globo e a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir). A Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, em 2013, realizou processo formativo na rede onde cada instituição participante recebeu kit pedagógico enviado em bolsa de cor amarela.

diferenciada, sem deixar de ser contundente. Foi uma oportunidade realizar o que Rosa Margarida Rocha (2007, p. 76) considera como intervenção competente e teoricamente embasada.

A avaliação das ações desenvolvidas, no ano de 2017, demonstrou boa participação das crianças, especialmente na oficina de turbante e sessão de fotos, depois expostas na mostra pedagógica em que as crianças participaram enquanto monitoras. Embora fossem evidentes os bons resultados, a avaliação demonstrou a necessidade de continuar o diálogo iniciado com as crianças e uma ação que envolvesse as famílias, professoras e gestoras com vivências mais efetivas da temática na instituição.

A mudança na direção, no ano seguinte, foi fundamental para se colocar o tema em destaque no CMEI. Em 2018, próximo ao dia 20 de novembro, a coordenação pedagógica colocou na pauta do Planejamento Coletivo que faria a culminância das atividades desenvolvidas com a temática. Isso era, no mínimo, estranho, uma vez que não havia nenhum trabalho sendo desenvolvido além dos realizados por uma das autoras do presente artigo.

Foram indagados, junto ao grupo diretivo - Direção e Coordenação Pedagógica - os objetivos dessa culminância e onde estavam elencados no PPP. Destaca-se que o PPP não era documento vivo e acessível na instituição. O grupo admitiu não haver nenhum planejamento e que temia ficar "feio" no relatório se não fosse colocado nada referente ao dia 20 de novembro.

Nesse sentido emerge a indagação: - Até quando o Artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) será compreendido como a execução de um trabalho pontual para compor relatório de gestão? Enfatiza-se que este é um dos equívocos na implementação da Lei 10.639/03, isto é, reduzir as ações à realização de trabalho atrelado às datas comemorativas e relatórios que não representam as propostas e práticas pedagógicas de fato desenvolvidas na instituição, a partir da fundamentação teórica e reflexão coletiva que perpassa toda a comunidade escolar.

A ocasião, oportunizou que uma das autoras se apresentasse enquanto pesquisadora da temática, expondo assim os desdobramentos da sua dissertação de mestrado, o projeto de doutorado, palestras, grupos de pesquisa e a formação de professoras(es) para práticas de igualdade racial na educação infantil e informar que estes conhecimentos poderiam ser socializados com o grupo.

Assim, uma das autoras provocou o grupo dizendo que, nos espaços formativos, geralmente era indagada sobre os diálogos que estabelecia com seus pares. E que

respondia: - Lá não me deixam falar, só faço a “Pedagogia da Implicância”. Provocada pedagogicamente, a gestão aceitou que o tema fosse levado ao coletivo da instituição e, após o aceite do grupo, iniciou-se o ano de 2019, e o processo formativo institucional com o tema: Práticas Promotoras da Igualdade Racial na Educação Infantil.

O CMEI desenvolvia um projeto institucional de leitura onde, a cada semana, duas crianças da turma levavam a sacola com um livro literário para ler, em casa, no final de semana. Era uma ação educativa com o protagonismo das crianças e bem avaliada pelas famílias.

A professora viu a possibilidade de juntar esse projeto à ação educativa que realizava com sua *Mala de Livros*. Essa mala é composta por mais de 80 títulos de literatura infantil com personagens negras(os) dentro do que se pode chamar de Literatura Afrocentrada. Assim, os livros que as crianças leriam, dentro do projeto, ofereceriam possibilidade de outra narrativa cultural, tradições, diferente ponto de vista imagético, papéis femininos, estética e valorização da cultura negra. Essa é uma bibliografia que busca subverter o discurso hegemônico, aproximar-se de outras epistemologias mais afrocêntricas, que colocam os sujeitos, marginalizados e subalternizados, como agentes de sua própria história (KILOMBA, 2019; MIGNOLO, 2008).

Nessa direção, o projeto deu ênfase à Lei 10.639/03 e buscou oferecer um currículo em construção articulado à produção das aprendizagens das crianças, no encontro com suas culturas, vivências, experiências em constante diálogo com a vida e com as(os) adultos com quais convive (TOASSA, 2011).

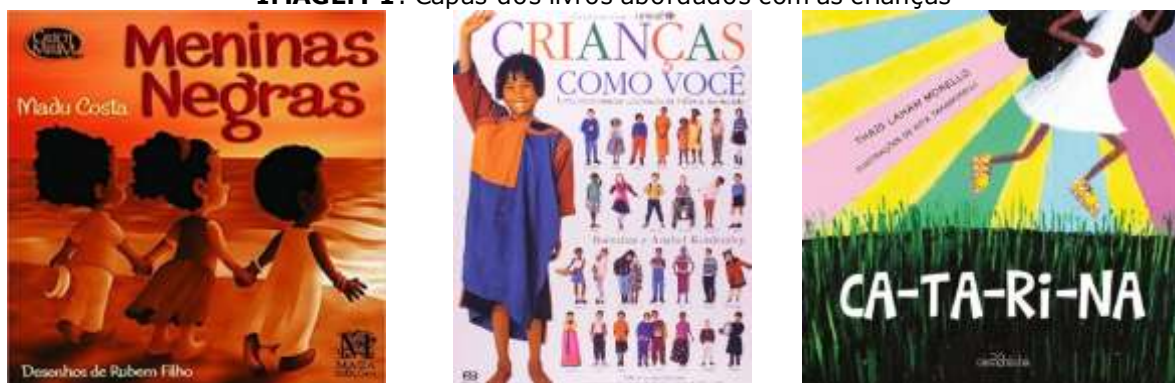
Sendo assim, foram possibilitadas às crianças discussões sobre o conteúdo de livros lidos na sala de aula, junto a seus pares e professora, no ambiente familiar, o que promoveu inaugurar diálogos outros, fora dos muros da instituição, mediados pelas crianças. E ainda, finalmente, testar a hipótese: Livro é um brinquedo diferente?

O percurso do projeto e os sentidos das aprendizagens foram sistematizados e registrados em parte na construção do *Portfólio Digital*. Como a proposta era inovadora, demandou reunião geral para explicar às famílias o modo como seria realizada e criar um grupo nas redes sociais visando orientar a elaboração de roteiro para produção do vídeo. Em acordo com os registros da professora, destaca-se que dentre as vinte e cinco crianças matriculadas na turma apenas uma não realizou a proposta com a sua família.

Alguns livros ganharam o gosto das crianças, tais como *Meninas negras*, de Madu Costa (2010), que conta a história de três diferentes meninas negras; *Crianças como você!*, de Barnabas Kindersley e Anabel Kindersley (2009), que apresenta uma viagem

por diferentes culturas, revelando o cotidiano das crianças nos mais variados países; e o livro *Ca-ta-ri-na*, de Thaís Morello (2017), que narra a história de uma menina negra bem quietinha. A seguir, apresentam-se as imagens das capas dos livros preferidos pelas crianças.

IMAGEM 1: Capas dos livros abordados com as crianças



FONTE: Acervo das autoras, 2022

O livro *Meninas negras* foi um dos que mais apareceu nos vídeos, sendo nítido o desejo das crianças em falar da diversidade das três meninas negras, e ainda afirmar que eram “Três meninas muito lindas!”

O livro *Ca-ta-ri-na* foi um presente para Catarina, menina negra da sala. Este gerou impactos na formação da autoimagem positiva quando a professora contou que comprou o livro no *shopping center* em sua homenagem. Era prazeroso ver os colegas pedindo: “- Vamos brincar com o livro da nossa Catarina?”

Uma das atividades solicitava que as crianças o representassem pelo desenho e falassem das diferenças entre uma e outra. Quando realizaram a atividade, houve diversos pedidos para que pudessem ver seu rosto, e debates sobre o lápis de cor que, de fato, representaria a pele dela. Dona de si, Catarina levantava e posicionava no meio da sala, a dizer: “- Gente, olhem todos para mim, agora, já estou cansada e preciso terminar meu desenho.” Em determinado momento, ela virou, no meio da sala, e um dos colegas rebateu: “- Não sei se consigo, preciso te ver bem, senão, não vou conseguir te desenhar bonita”. Ela responde: “- Tá”.

Tal relato denota o quanto o trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais pode ser um diferencial na educação infantil, haja vista que o mesmo contribui no processo de construção das subjetividades de crianças negras e brancas por meio da ruptura de padrões impostos. Além disso, essas propostas operam na ampliação dos referenciais estéticos, literários e culturais.

A culminância do projeto foi apresentada na mostra pedagógica da instituição em que as crianças e suas famílias puderam ver o resultado da construção coletiva em forma de vídeo. Depois, cada criança recebeu cópia do vídeo que narra o percurso delas, juntamente às famílias, na construção e apropriação do conhecimento ao desenvolver o projeto *Livro: um brinquedo diferente na luta antirracista na educação infantil*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos debates e análises desenvolvidas no presente artigo destaca-se que o trabalho realizado com as crianças no CMEI Dagô possibilitou observar o processo de construção das subjetividades das mesmas.

Além disso, foi possível entender que o livro é sim um brinquedo diferente, podendo ser uma literatura sem fins pragmáticos e sisudo. Assim, compreende-se que o livro de literatura infantil é um bem social, direito inalienável, direito de todas as crianças a despeito da idade, classe social, raça e etnia. Dito de outra forma, o livro é um brinquedo diferente e que, ao brincar, a criança pode aprender a reconhecer as diferenças existentes entre nós sem que isso signifique deixar de ser acolhida em sua corporeidade e presença no mundo, configurando-se, portanto, como uma ferramenta importante na luta antirracista.

Ao longo da realização do projeto “Livro: é brinquedo diferente?”, as rodas de conversas e leituras afrocentradas permitiram que algumas crianças negras pudessem reconhecer-se, bem como constituírem possibilidades outras na construção de sua autoimagem de forma positiva, influenciando também na sua relação com os seus pares. Nesse sentido, ler livros com personagens negros e negras ampliou o repertório das crianças, reafirmando as diversas possibilidades de atuação que favorecem a educação antirracista na Primeira Etapa da Educação Básica.

O trabalho desenvolvido demonstrou a necessidade de intervenções engajadas de forma a envolver as crianças e suas famílias para estimulá-las a criar redes de saberes em espaços além dos muros das unidades de educação infantil. A inserção das famílias no projeto foi essencial, visto que pesquisas evidenciam que a aprendizagem da criança possui relação com a maneira como a família se relaciona com a instituição escolar na educação infantil e como isso se torna fundamental.

Além disso, o projeto ajudou a fomentar a compreensão sobre a diferença, como uma qualidade fundamental do ser humano, e a especular a respeito do

desenvolvimento de novas perspectivas para interações respeitosas com a diversidade na infância.

Foi possível fomentar, por meio da *Pedagogia da Implicância*, o compromisso ético-político do coletivo para cumprir a Lei 10.639/03 e promover efetivamente práticas pedagógicas antirracistas na educação infantil.

Em 2019, a temática ganhou centralidade ao ser incorporada ao PPP da instituição. Posteriormente, passou a fazer parte do plano de formação, resultado do amadurecimento coletivo, com o Projeto “Práticas Pedagógicas para Igualdade Racial na Educação infantil”. O processo formativo foi realizado com todas(os) as(os) profissionais do CMEI no planejamento coletivo, no primeiro semestre de 2019. No segundo semestre, a autora do texto, que impulsionou essa vivência, saiu de licença para aprimoramento para cursar o doutorado.

Por fim, com o protagonismo e a experiência das crianças, é possível pensar diferentes ferramentas educacionais que permitam criar outras expressões estéticas e culturais que respeitem a diversidade. Lança, ainda, a esperança de um amanhã melhor que hoje e trajetórias menos acidentadas para as crianças negras na educação infantil.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Débora Oyayomi Cristina de; SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. Diversidade étnico-racial e a produção literária infantil: análise de resultados. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2011.

ARAÚJO, Débora Cristina de. As relações étnico-raciais na Literatura Infantil e Juvenil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 61-76, maio/jun. 2018.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. **Práticas pedagógicas para igualdade racial na educação infantil**. São Paulo: CEERT, 2011.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: CEERT, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 26 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: DOU, 1996.

BRASIL. **Lei n.º 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para

incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro Brasileira**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2009.

CASTRO, Lucia Rabello. (Org.). **Falatório: participação e democracia na escola**. Rio de Janeiro: Contracapa, FAPERJ, 2010.

CASTRO Lucia Rabello de; GRISOLIA, Felipe Salvador. Subjetivação Pública Ou Socialização Política? Sobre as Articulações Entre o "Político" e a Infância", **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, nº. 137, p.971-988, out.-dez., 2016.

CARNEIRO, Sueli. A miscigenação racial no Brasil. In.: CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARVALHO, Thaís Regina de. Educação das relações étnico-raciais e educação infantil: em foco as vivências a partir da utilização de apostilas. **Revista Teias**, v. 21, n. 62, jul./set. 2020.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2003.

CHAVES, Rosa Silvia Lopes; OLIVEIRA, Waldete Tristão de. O Jefferson falou que o meu cabelo é feio, é ruim: cabelo crespo e empoderamento de meninas negras na creche. **Zero-a-Seis** (FLORIANÓPOLIS), v. 20, p. 170-192, 2018.

COSTA, Madu. **Meninas negras**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010. (Coleção Griot Mirim, v. 3)

DE ANGELO, Adilson. O espaço-tempo da fala na educação infantil: a roda de conversa como dispositivo pedagógico. In: ROCHA, Eloisa; KRAMER, Sônia. (Orgs.). **Educação infantil: enfoques em diálogo**. Campinas: Papirus, 2011. p. 53-65. (Série Prática Pedagógica)

GOMES, Nilma Lino. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. O desafio da diversidade. In: GOMES, Nilma Lino. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. (Org.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 13-33.

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro e Educação: Ressignificando e Politizando a Raça. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012.

GONZALEZ, Lélia. A questão negra no Brasil. In.: RIOS, Flavia; LIMA, Marcia. (Org.). **Por um feminismo afro latino americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 79-91, jan./abr. 2005.

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

KINDERSLEY, Barnabas; KINDERSLEY, Anabel. **Crianças como você**: uma emocionante celebração da infância no mundo. Tradução de Mário Vilela Filho. 8. ed. São Paulo: Ática, 2009.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê**: Literatura, língua e identidade. Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008.

MORELLO, Thaís. **Ca-ta-ri-na**. São Paulo: Ed. Carochinha, 2017.

MUNANGA. Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

OLIVEIRA, Fabiana. **Um estudo sobre a creche**: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial? São Carlos: UFSCar, 2004.

PAIXÃO, Marcelo. **500 anos de solidão**: Estudos sobre desigualdades raciais no Brasil. Curitiba: Appris, 2013.

RANCIÈRE, Jacques. O dissenso. In NOVAES, A. (org). **A crise da razão**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento: política e filosofia**. São Paulo: Editora 34, 2018.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Educação das relações étnico-raciais**: pensando referenciais para a organização da prática pedagógica. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

SANTANA, Patrícia. **Professores negros**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2004.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. O Silêncio como Estratégia Ideológica no Discurso Racista Brasileiro. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 110-129, jan/abr. 2012.

TOASSA, Gisele. **Emoções e vivências em Vygotsky**. Campinas: Papyrus, 2011.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. Diversidade étnico-racial: por uma prática pedagógica na educação infantil. In.: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação infantil**,

igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2011.

UNICEF. **Cenário da exclusão escolar no Brasil:** um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação. Brasília, DF: Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef Brasil); São Paulo: CENPEC, abr. 2021c. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf> Acesso em: 22 ago. 2022.

UNICEF. **Enfrentamento da cultura do fracasso escolar:** reprovação, abandono e distorção-idade-série. Brasília, DF: Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef Brasil; São Paulo: CENPEC, jan. 2021b. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/12566/file/enfrentamento-da-cultura-do-fracasso-escolar.pdf> Acesso em: 22 ago. 2022.

UNICEF. **Por uma infância sem racismo.** Brasília, DF: Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef Brasil, 2010. Disponível em: <<https://www.unicef.org>>. Acesso em: 22 jul. 2020.

UNICEF. **O impacto do Racismo na infância.** Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/1731/file/O_impacto_do_racismo_na_infancia.pdf Acesso 21 ago. de 2022.

VALDEZ, Diane. Direito aos bens culturais na infância: o livro literário como instrumento intelectual e afetivo. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 43, n. 1, p. 35-50, jan./abr. 2018.

VIEIRA, Cecília Maria. A educação e as relações étnico-raciais: uma análise de novos diálogos e silêncios sobre a implementação da Lei n.º 10.639/2003 no município de Goiânia. In: RIBEIRO, C. M.; PEREIRA, M. C. (Orgs.). **Educação e relações étnico-raciais:** diálogos, silêncios e ações. Goiânia: Ed. da UFG, 2015. p. 189-212.

NOTAS

TÍTULO DA OBRA

UM BRINQUEDO DIFERENTE NA LUTA ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O LIVRO DE LITERATURA

A different toy in the anti-racist fight in Early Childhood Education: Literature book

Cecília Maria Vieira

Mestra em Educação
Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação
Brasília, Brasil
ceciliavieira70@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-1825-0097>

Thaís Regina de Carvalho

Doutora em educação
Universidade Federal de Goiás
Faculdade de Educação
Goiânia, Brasil
decarvalho@ufg.br
<https://orcid.org/0000-0002-9807-554X>

ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA DO PRINCIPAL AUTOR

Rua 29, número 187 Apto. 902, Ed. Spring Park, Setor Central, CEP 74015-050, Goiânia, Go, Brasil.

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos às crianças e famílias do Cmei Dagô e às contribuições da professora Thais Carvalho.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: C. M. Vieira, T. R. Carvalho

Coleta de dados: C. M. Vieira, T. R. Carvalho

Análise de dados: C. M. Vieira, T. R. Carvalho

Discussão dos resultados: C. M. Vieira, T. R. Carvalho

Revisão e aprovação: C. M. Vieira, T. R. Carvalho

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão.

HISTÓRICO – uso exclusivo da revista

Recebido em: 31-08-22 – Aprovado em: 02-02-23