QUE INFÂNCIA SE VIVE NAS ESCOLAS?: UM OLHAR PARA AS CRIANÇAS NEGRAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

WHAT KIND OF CHILDHOOD IS LIVED IN SCHOOLS?: A LOOK AT BLACK CHILDREN IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION

¿QUÉ TIPO DE INFANCIA SE VIVE EN LAS ESCUELAS?: UNA MIRADA A LOS NIÑOS NEGROS EN LOS PRIMEROS AÑOS DE LA PRIMARIA

Flavio Santiago[1]
Cleriston Izidro dos Anjos[2]
Luciana Aparecida de Araujo[3]

RESUMO
Este artigo, fundamentado em revisão bibliográfica e trabalho de campo, tem como objetivo compreender as diferentes manifestações da infância entre crianças que frequentam os anos iniciais do Ensino Fundamental. A investigação inclui um recorte específico do 3º ano, no qual foi realizada uma oficina decolonial com as crianças. Parte-se do princípio de que as escolas desempenham um papel central na construção de representações positivas, no reconhecimento da diversidade e no respeito às diferenças das infâncias presentes na sociedade. Os resultados apontam que abordagens decoloniais, ao trazerem para o debate questões relacionadas às identidades negras, africanas e afro-brasileiras, contribuem significativamente para o fortalecimento da formação identitária. Além disso, essas práticas ampliam as representações das infâncias em sua pluralidade étnica, estética e cultural, favorecendo uma educação que valoriza e promove a diversidade. Assim, o estudo evidencia a importância de práticas pedagógicas que reconheçam e acolham as múltiplas infâncias como elemento essencial para uma formação cidadã e inclusiva.
PALAVRAS-CHAVE: educação; anos iniciais do ensino fundamental; infância; diversidade; decolonialidade.

ABSTRACT
This article, based on a bibliographic review and fieldwork, aims to understand the diverse manifestations of childhood among children attending the early years of Elementary School. The investigation focuses specifically on a 3rd grade classroom, in which a decolonial workshop was conducted with the children. The study is based on the premise that schools play a central role in constructing positive representations, recognizing diversity, and respecting the multiple forms of childhood present in society. The results suggest that decolonial approaches—by bringing issues related to Black, African, and Afro-Brazilian identities into the debate—contribute significantly to strengthening identity formation. Moreover, these practices expand the representations of childhood in its ethnic, aesthetic, and cultural plurality, fostering an education that values and promotes diversity. Thus, the study highlights the importance of pedagogical practices that acknowledge and embrace multiple forms of childhood as essential to a citizen-oriented and inclusive education.
KEYWORDS: education; early years of elementary school; childhood; diversity; decoloniality.

RESUMEN
Este artículo, basado en una revisión bibliográfica y trabajo de campo, tiene como objetivo comprender las diferentes manifestaciones de la infancia entre los niños que asisten a los primeros años de la educación primaria. La investigación incluye un enfoque específico del 3.º grado, en el que se realizó un taller decolonial con los niños. Se parte del principio de que las escuelas desempeñan un papel central en la construcción de representaciones positivas, en el reconocimiento de la diversidad y en el respeto a las diferencias de las infancias presentes en la sociedad. Los resultados indican que los enfoques decoloniales, al traer al debate cuestiones relacionadas con las identidades negras, africanas y afrobrasileñas, contribuyen significativamente al fortalecimiento de la formación identitaria. Además, estas prácticas amplían las representaciones de la infancia

[1] Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Universidade de São Paulo (USP), Brasil. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-7019-2042
[2] Universidade Federal de Alagoas (Cedu/Ufal), Brasil. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-1040-4909
[3] Universidade Estadual Paulista (Unesp), Brasil. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-1147-5039

en su pluralidad étnica, estética y cultural, lo cual favorece una educación que valora y promueve la diversidad. Así, el estudio destaca la importancia de prácticas pedagógicas que reconozcan y acojan las múltiples infancias como un elemento esencial para una formación ciudadana e inclusiva.
PALABRAS CLAVE: educación; primeros años de la educación primaria; infancia; diversidad; decolonialidad.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo compreender as diferentes manifestações da infância entre crianças que frequentam os anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, inicialmente foi adotada a metodologia de revisão de literatura, conforme proposto por Lima e Mioto (2007), com recorte temporal entre 2019 e 2023.

A busca foi realizada na plataforma Oasisbr, um portal brasileiro de publicações e dados científicos de acesso aberto. Utilizou-se a busca avançada com os termos "Identidade da criança", "Ensino Fundamental" e "Diversidade", combinados pelo operador booleano "AND". Apenas produções em língua portuguesa foram consideradas. Aplicaram-se filtros para excluir trabalhos que não se relacionassem diretamente ao tema, arquivos indisponíveis e textos em outros idiomas. Após a análise e a leitura dos resumos das 41 produções identificadas, foram selecionadas apenas cinco, sendo quatro dissertações e um trabalho de conclusão de curso (TCC), tendo a relação direta com o tema como critério de seleção dessas produções.

Além disso, este artigo apresenta um recorte de um trabalho de campo realizado em 2022 em uma escola do interior paulista. A oficina, de caráter decolonial, envolveu crianças de 8 e 9 anos, estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental. O objetivo foi ressignificar o currículo e contribuir para a valorização das crianças negras, fomentando a construção de relações pedagógicas não excludentes e representativas. Para a oficina, foram considerados os seguintes princípios éticos e metodológicos:

> a) relação de parceria e cooperação, combinadas, e pertencimento entre os envolvidos; b) concepção de criança como coconstrutora de conhecimento e cultura; c) produção material e imaterial; d) o desenvolvimento de uma temática cuja organização da atividade procurava considerar os interesses e necessidades de todos os envolvidos […]. (Anjos, 2015, p.91)

A realização de oficinas com crianças, especialmente no contexto de investigações voltadas para compreender as diferentes manifestações da infância, mostra-se uma estratégia metodológica rica de possibilidades. Inspirando-se nas reflexões de Anjos (2015) e nos aportes teóricos de autores Afonso (2002), Francisco (2007), Rickes e Maraschin (2011) e

Tallemberg (2005) é possível justificar a relevância dessas práticas como formas de engajamento que promovem protagonismo, diversidade e construção coletiva de conhecimentos.

No caso específico de uma investigação com crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, na qual foi realizada uma oficina decolonial[4], as oficinas assumem uma função que transcende a coleta de dados. Aqui, elas se configuram como espaços pedagógicos de construção de sentido, no qual as crianças são incentivadas a participar ativamente, contribuindo com suas perspectivas e experiências. Essa abordagem dialoga com o princípio destacado por Francisco (2007), para quem a oficina não é apenas um espaço de produção material, mas também de expressão subjetiva, de trocas e de processos que envolvem toda a inteireza do ser.

As oficinas, ao se pautarem por princípios decoloniais, permitem trazer ao centro do debate questões relacionadas às identidades negras, africanas e afro-brasileiras, ampliando as representações das infâncias em sua pluralidade estética, cultural e étnica. Afonso (2002) reforça que oficinas são atividades organizadas que pressupõem pertencimento e parceria, elementos fundamentais para acolher e valorizar as múltiplas infâncias presentes nas salas de aula do Ensino Fundamental. Assim, as crianças deixam de ser vistas apenas como objetivos e sujeitos de estudo e passam a ser reconhecidas como pessoas ativas na construção de narrativas educativas, que promovem o respeito às diferenças e à diversidade. Lembrando que a infância é uma fase crucial no processo de construção da identidade, marcada por descobertas, e uma delas está relacionada à percepção das diferenças (Freitas; Rodrigues, 2024).

Outro aspecto relevante é a horizontalidade na relação entre pesquisadores/as e participantes, conforme defendido por Tallemberg (2005). Nesse sentido, as oficinas buscam estabelecer uma postura dialógica, respeitando as formas singulares de expressão das crianças, sejam elas gestuais, orais ou simbólicas. Anjos (2015) reforça que a escuta ativa e o respeito às escolhas das crianças são elementos essenciais para enriquecer o processo investigativo, possibilitando que emerjam experiências e invenções não previstas, mas profundamente reveladoras sobre a infância e a sua interação com o mundo.

Além disso, as práticas pedagógicas desenvolvidas nas oficinas contribuem para a formação cidadã e inclusiva na medida em que promovem o fortalecimento identitário e o reconhecimento das diversidades presentes no cotidiano escolar. Rickes e Maraschin (2011)

[4] A pesquisa é foi aprovada tendo como CAAAE: 40922820.9.0000.5390.

argumentam que as oficinas, ao serem planejadas de forma colaborativa e respeitosa, favorecem a construção de ambientes educativos mais abertos, que dialogam com as realidades das crianças e com as suas culturas.

Portanto, as oficinas realizadas no contexto investigativo não apenas permitem compreender as múltiplas manifestações da infância, mas também abrem caminhos para uma educação que valoriza a diversidade e promove o protagonismo infantil. São espaços de potencialização da subjetividade e da coletividade, em que a formação identitária e o reconhecimento das diferenças se tornam pilares fundamentais para a construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa. Não é possível considerar bebês e crianças sem levar em conta os aspectos de gênero, etnia, condição socioeconômica, raça, entre outros. Além disso, a infância é um espaço de disputa política, no qual diferentes projetos de futuro e formas de reprodução social são questionados e debatidos na própria definição do que é ser criança (Santiago; Copete; Ernst, 2024). Nesse sentido, o pensamento decolonial contribui para tensionar a ideia abstrata de infância, e autores como Aníbal Quijano (2005) e Walter Mignolo (2011) destacam a necessidade de desconstruir a colonialidade do saber e valorizar epistemologias marginalizadas, especialmente aquelas enraizadas nos saberes locais e populares. No campo da educação, Catherine Walsh (2009) enfatiza a urgência de currículos que rompam com a reprodução de desigualdades e promovam a valorização das identidades culturais e raciais dos sujeitos. Dessa forma, iniciativas como a **maleta viajante**, ao incorporar uma boneca negra e literatura infantil que reflete a diversidade, buscam não apenas ampliar a representatividade, mas também reposicionar os sujeitos como protagonistas de sua história e de seus saberes, desafiando as lógicas de exclusão do modelo educacional tradicional.

De acordo com Pérez Gómez (2000), o espaço escolar e o campo curricular devem promover intervenções compensatórias, substituindo a lógica da homogeneidade pela da diversidade e diferença. Assim, é necessário garantir o acolhimento das especificidades sociais, de gênero, de sexualidade, culturais e econômicas. Nessa perspectiva, a escola pode se tornar um pilar fundamental para a construção de representações positivas das múltiplas infâncias presentes na sociedade, incorporando em seu cotidiano contribuições de matrizes africanas, afro-brasileiras e indígenas.

Vale destacar que, para a as crianças negras e indígenas, contextos escolares e sociais muitas vezes não oferecem segurança em relação às práticas racistas. Desde cedo, meninos e meninas dessas populações vivenciam práticas de segregação, racismo, discriminação racial, preconceito e estereotipação (Santiago; Copete; Ernst, 2024). É fundamental reconhecer que

as pessoas negras, especialmente as crianças, enfrentam historicamente mais do que situações de desigualdade: são alvo cotidiano de injustiças de diversas ordens. Essas crianças crescem em contextos marcados por conflitos, pelo desafio de serem reconhecidas e pela desqualificação de sua identidade étnico-racial e de sua negritude. Essa lógica não se resume a um preconceito individual, mas está enraizada em hierarquias, sistemas de privilégios e violência material que sustentam essas desigualdades, indo além de simples estereótipos.

Ao defender a importância de trabalhar a educação das relações raciais no espaço escolar da creche, não se trata de abordar o tema apenas em momentos específicos do ano ou de forma pontual, como em jogos ou atividades isoladas. A pedagogia antirracista deve estar presente no cotidiano, permeando os olhares, as atitudes políticas e as escolhas que refletem o tipo de sociedade e de mundo que desejamos construir (Santiago, 2020).

Nesse sentido, torna-se essencial a criação de um espaço escolar que acolha as diferenças e valorize a diversidade, fortalecendo os vínculos necessários para que as crianças desenvolvam uma autoimagem positiva de sua história e trajetória. Dentro desse contexto, as Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008, bem como as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais, representam um marco na luta pelo reconhecimento e valorização da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no Brasil. Essas legislações são frutos das reivindicações do movimento negro e buscam desafiar a monoculturalidade e o eurocentrismo presentes nas práticas escolares. Historicamente, o sistema educacional brasileiro tem reforçado um epistemicídio que sustenta hierarquias raciais e privilégios, tornando imprescindível a construção de uma pedagogia antirracista que ultrapasse abordagens pontuais ou superficiais, integrando práticas diárias, escolhas políticas e projetos educacionais que promovam diversidade e igualdade. Por meio de práticas pedagógicas que estimulem a consciência histórica e o respeito à diversidade, é possível contribuir para uma sociedade mais justa e inclusiva desde os primeiros anos de vida.

REVISÃO DE LITERATURA

Iniciamos com a dissertação de Mayara Cristina Gomes de Brito (2022), intitulada “Eu não sou negra, sou morena, sou marrom’: a construção da identidade negra das crianças e as memórias de professoras e professores sobre a infância no espaço escolar, nos anos iniciais do ensino fundamental”, que trouxe como objetivo “[…] analisar como tem sido construído, ao longo do tempo, o reconhecimento e a aceitação das crianças com relação à sua identidade negra nos anos iniciais do Ensino Fundamental na escola pública do estado de Pernambuco” e

“refletir de forma propositiva, como as aulas de História, em sua interdisciplinaridade com os demais saberes escolares, e a partir da perspectiva de educação antirracista, podem atuar na construção de identidades negras positivas” (Brito, 2022, p. 7). Nesse sentido, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa, com o uso de entrevistas semiestruturadas e da metodologia da história oral para coletas das informações.

Estudos com enfoques decoloniais e que problematizam a temática da identidade negra e da perspectiva antirracista serviram como aporte teórico, assim como os documentais que embasam as diretrizes para educação, história e cultura africana e afro-brasileira e relações étnico-raciais no Brasil. Os resultados revelam que:

> […] a maioria das/os professoras/es entrevistadas/os consideram que as mudanças ainda são pouco expressivas no ambiente escolar em relação ao reconhecimento e aceitação das crianças com a sua cor/raça preta/negra. Por outro lado, também foi considerado que através de práticas de ensino, com abordagens antirracistas, de forma embasada, contínua e problematizadora, as crianças tiveram condições de dialogar e vivenciar diferentes questões raciais na escola, especialmente, nas aulas de História, capazes de romper com o silenciamento em relação situações de racismo ou reprodução do mesmo. Com isso, as/os estudantes passaram a se reconhecer, de forma positiva, enquanto pessoa negra e a valorizar os seus traços identitários, além de se envolverem em uma educação pautada na diversidade social, racial e cultural na qual é formada a sociedade brasileira. (Brito, 2022, p. 7)

Alessandra Rodrigues Cezário Gomes (2023) traz em sua dissertação reflexões sobre como o livro literário infantil pode se constitui como instrumento rico para crianças na busca de representações das infâncias e suas identidades étnicas, estéticas e culturais. Essa discussão pode ser observada na dissertação “Infâncias e formação em ‘O menino Nito’ e ‘O meu crespo é de rainha’: diversidades e emancipação, que teve como objetivo:

> […] analisar e explicitar obras literárias infantis de Políticas Públicas de Literatura voltadas aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 3º Anos) que traz a diversidade delimitada pela temática da infância, como categoria geracional, diante das relações étnicas e ―raciais‖ e as questões de gênero, como possibilidade de formação humana e cultural para as crianças. (Gomes, 2023, p. 8)

Metodologicamente, a investigação foi realizada por meio de pesquisa bibliográfica e documental de políticas públicas de literatura sobre a representatividade da infância negra nas obras literárias e as temáticas da literatura e diversidade nos documentos oficiais que norteiam os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Com aporte da teoria crítica, a autora procurou descrever as relações entre as infâncias e a literatura, de modo a refletir sobre como esses conceitos podem contribuir para a construção de uma identidade positiva de crianças negras e não negras. Foi analisada a

questão do racismo nas obras de Monteiro Lobato e a diversidade na sala de aula, a partir das obras *O menino Nito*, de autoria de Sonia Rosa, e *Meu crespo é de rainha*, de autoria de bell hooks.

Segundo Gomes (2023), essas obras podem servir de exemplos para o trabalho com as relações étnicas e raciais, a infância e as questões de gênero, além de terem importantes contribuições para a busca de representações das infâncias e das suas identidades étnicas, estéticas e culturais, sendo uma possibilidade para a formação para a diversidade.

Gomes (2023, p. 8) conclui que as obras literárias infantis que trazem o protagonismo negro e as crianças como atores sociais "[…] abrem caminhos para experiências mais fecundas, sensíveis e humanas à luz de um processo construtivo de pontes que esfacelem com o racismo presente na sociedade brasileira". Nesse sentido, o uso de livros literários infantis que valorizam o pensar sobre temáticas como cabelos, corpos e o povo negro no Brasil pode contribuir de forma positiva para o fortalecimento da autoestima das crianças negras e sua formação identitária e para uma formação cultural de crianças negras ou não.

Na dissertação de Sara Pereira dos Santos (2019), a autora busca compreender como são constituídas as significações por crianças negras e brancas que frequentam os anos iniciais do Ensino Fundamental sobre as relações raciais que ocorrem no cotidiano do processo de escolarização e refletir sobre a dimensão subjetiva do fenômeno estudado. Segundo a autora, refletir acerca das questões relacionadas às relações sociais no âmbito escolar e construir novos saberes no campo étnico-racial é de suma importância, pois pode contribuir para a superação do racismo no contexto escolar e favorecer a construção de uma educação antirracista e de qualidade.

O estudo foi feito mediante revisão de literatura e de campo em que foram realizadas conversas com dois grupos, sendo um de crianças negras e o outro de crianças brancas. Elas foram ouvidas separadamente. As conversações envolveram as significações das crianças sobre sua vivência escolar e sobre os espaços de sociabilidade que elas frequentam e que contribuem para a formação de cada um, refletindo sobre sua identidade e a percepção que têm de si e dos outros. Com base na psicologia sócio-histórica, a pesquisa se fundamentou no materialismo histórico-dialético, realizando uma análise por meio da elaboração de pré-indicadores, indicadores e núcleo de significação.

Os resultados revelam que "em seus processos de constituição, crianças brancas e negras, mediadas pelas mais diversas agências socializadoras – família, escola, espaços religiosos, dentre outros, têm acessado e internalizado elementos presentes na Dimensão Subjetiva da realidade, no que diz respeito às relações raciais, e ambos os grupos, mesmo em

situações socioeconômicas iguais, têm vivenciado o mundo de forma muito distinta, sendo neste aspecto o sofrimento ético-político vivenciado pelo grupo negro, o que separa e coloca crianças brancas e negras com vivências díspares" (Santos, 2019, p. 10).

Gustavo Henrique Godoy Fagundes (2020), em "Livro didático, ensino de História e formação identitária nos anos iniciais do Ensino Fundamental brasileiro", busca compreender como se dá a formação identitária em crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que os documentos oficiais para esse período trazem como foco a formação cidadã, que, para o autor, é um dos eixos principais da formação da identidade dos alunos. Nesse sentido, o estudo se volta para as contribuições do livro didático, aprovados no edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2016 enquanto ferramenta didático-metodológica que poderá favorecer o processo de ensino-aprendizagem, discutindo questões sobre representação da diversidade, já que, para o autor, "a diversidade e a pluralidade têm papeis fundantes na formação e na consolidação das identidades individuais e coletivas" (Fagundes, 2020, p. 8).

Como caminho metodológico, o estudo recorre à análise dos conteúdos apresentados e na forma editorial do livro didático, visando compreender como os temas são abordados dentro da hierarquia editorial, analisando até que ponto os materiais permitem a identificação e a valorização das diversidades e se elas abrem espaço para que as crianças se identifiquem consigo mesmas e com o grupo, de modo a fomentar cidadãos críticos e identificados.

Gabrielle Christina Bento Bueno (2021), em seu TCC intitulado "A presença/ausência negra em escolas da região de Sorocaba e o impacto na formação da identidade das crianças do ensino fundamental anos iniciais", busca conhecer o cenário das escolas de Sorocaba "em relação à presença/ausência negra e ao modo como isso tem afetado a construção da identidade das crianças" (Bueno (2021, p. 9). Mediante pesquisa bibliográfica e documental, com viés qualitativo, a autora aborda o conceito de identidade negra e a presença do povo negro na sociedade brasileira e no município de Sorocaba, no que diz respeito às escolas públicas e privadas.

RESULTADOS

A oficina foi realizada em uma escola localizada em uma cidade do interior paulista, cuja principal atividade econômica é a agropecuária. A região é marcada pela cultura de cana-de-açúcar, criação de bovinos, suínos e aves, além de produções expressivas de café, cereais, algodão e laranja. A maioria dos pais, das mães e dos responsáveis das crianças atendidas pela escola atua como trabalhadores rurais, e a comunidade escolar é composta, em sua maior

parte, por crianças negras, refletindo a diversidade e os desafios socioculturais do contexto local.

Diante desse cenário, marcado pela riqueza cultural e pelos desafios impostos por questões sociais e econômicas, surge a necessidade de repensar práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade das crianças e suas famílias. A partir de Silva (1995, p. 195) compreendemos que "o currículo nos constitui como sujeitos – e sujeitos também muito particulares". É entendendo que os currículos produzem, reafirmam e naturalizam o que é raça, cor, gênero etc. que planejamos criar uma proposta pedagógica alternativa, chamada **maleta viajante**, que continha uma boneca negra e um livro de literatura infantil para ser lido em casa com os familiares. A ideia era incentivar a leitura e proporcionar às crianças um maior contato com o universo da língua escrita a partir de histórias infantis de aportes africanos e afro-brasileiros.

A ideia inicial foi pensada de maneira a romper com o **ideário pedagógico hegemônico**, que estanca nossas vontades, atividades e curiosidades intelectuais em relação à infância (Corazza, 2002). A partir desse posicionamento ético e político, apresentamos os objetivos de nossas intenções às crianças e propomos que cada uma delas levasse a maleta com a boneca por um dia para casa. Contudo, essa proposta não foi bem percebida pelas crianças, que manifestaram descontentamento, com argumentos bem-organizados, em relação à obrigatoriedade da leitura, bem como a de levar a boneca negra de pano. Um dos argumentos utilizados era que os meninos não poderiam levar a boneca, pois era uma coisa de menina, e ler livros com a temática das relações raciais era uma coisa chata.

Talvez Freud (1973) tivesse razão quando propôs que: "No fundo, não achamos senão o que necessitamos, nem vemos mais do que aquilo que queremos ver", será que não "podemos fazer outra coisa"? Como argumentou Corazza (2022), nesse sentido, sempre faltará em nossa relação com a infância o critério da verdade, ou seja, a coincidência com o mundo exterior e o dos nossos desejos?

Assim, as estratégias e o planejamento precisaram ser revistos, procurando ouvir primeiramente as demandas das crianças e os posicionamentos delas em relação à proposta, o que não deixa de ser um movimento de desconstrução do próprio docente ao se abrir para a construção coletiva com os sujeitos envolvidos nos processos educativos. Argumentamos que todos, em algum momento de suas vidas, teriam contato com crianças: primos e primas, irmãos e irmãs, filhos e filhas, e que interagir com a boneca era importante para os meninos e as meninas, ou seja, que cuidar das novas gerações é responsabilidade de todos. Pedimos para que as crianças pensassem sobre isso.

A partir das discussões e das ideias trazidas pelas próprias crianças, decidimos coletiva e colaborativamente que o material deveria ser revisitado. Concomitantemente, o professor envolvido diretamente no ato educativo precisou engendrar novas abordagens para trabalhar a temática, assim como cada elemento relacionado à identidade e à cultura negra poderiam ser (re)pensados e utilizados pedagogicamente.

Descolonizar-se é uma ação intensa de desconstrução, por vezes violenta emocionalmente; o desmame epistemológico é por vezes doloroso. Desilusão e tristeza fizeram parte do sentimento do professor, afinal, a atividade docente faz parte de um emaranhado de desejos e subjetividades, as atividades são preparadas com intenções que acreditamos serem necessárias, mas nem sempre o que planejamos (desejamos) é relacionado com aquilo que o contexto educacional daquelas crianças, daquele grupo específico efetivamente necessita.

Partindo desses processos constitutivos e reflexivos sobre o próprio olhar para com as crianças e o projeto construído, elementos foram transformados: a boneca ganhou um companheiro boneco, e seus papéis no processo também foram reconfigurados. Eles não foram mais apresentados somente como bonecos, mas passaram a ser super leitores que tinham a missão de ajudar as crianças no processo de leitura e de escrita e que amavam escutá-las lendo.

FIGURA 1 – Bonecas negras



Fonte: Acervo Santiago, 2022.

Os bonecos ganharam nomes escolhidos pelas crianças: Thamara e Vitor. Segundo as interlocuções, esses nomes foram escolhidos porque representavam dois colegas de sala que mais se assemelhavam aos brinquedos. A pedido das crianças, incluímos outro detalhe nas vestimentas dos bonecos: capas de super-heróis, uma rosa para a menina e uma preta para o menino. Entendemos que o processo de desconstrução de gênero precisa ser aprofundado, pois as marcas do pensamento falocêntrico são expressivas nos itinerários constitutivos dessas crianças. Após todas essas mudanças, os meninos poderiam levar os bonecos para casa, pois antes não se reconheciam representados e não conseguiam estabelecer relações de afeto com a boneca que representava uma menina, talvez por antes ser percebido como um objeto do universo feminino, e agora como super-heróis com a missão de auxiliá-los no processo de aquisição da leitura.

Em relação aos livros com aportes afro e indígenas, objetivos dessa atividade, as crianças decidiram que poderiam ser interessantes, desde que também fossem incluídos na rotina de envio livros como os da Bela Adormecida, da Branca de Neve e outros que tivessem princesas e fadas. Um acordo tácito entre os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Ao final da dinâmica, as crianças criaram elos de afeto e identidade com os bonecos; comentavam entre elas sobre a beleza dos cabelos enrolados, da cor deles, e, em alguns momentos, os familiares das crianças enviaram esses **super-heróis** com os cabelos presos, e não solto, como era no início. Ou seja, a atividade, de alguma maneira, perpassou os espaços escolares e reverberou na maneira como essas crianças se percebem. Valorizando suas cores, seus traços, seus cabelos, sua ancestralidade.

FIGURA 2 – Afeto ancestral



Fonte: Autoria Santiago, 2022.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio de revisão bibliográfica, com recorte de período entre 2019 e 2023, este artigo trouxe como objeto a diversidade e as representações das diversas infâncias e identidades presentes nas escolas. Além disso, apresentou um recorte de um trabalho de campo, cuja experiência decolonial foi desenvolvida com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, particularmente, o 3º ano. Nesse sentido, o objetivo deste artigo se voltou para compreender que tipo de infância está presente entre as crianças que frequentam os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Compreendemos que as instituições escolares devem contribuir para a construção de representações que sejam positivas às diversidades de infâncias presentes em nossa sociedade, trazendo para o seu interior aportes africanos, afro-brasileiros, indígenas, entre outros.

A partir de nosso estudo, foi possível identificar que livros e atividades pedagógicas com enfoque decolonial que discutem a questão da identidade negra, africana e afro-brasileira podem contribuir para o fortalecimento da autoestima das crianças negras e sua formação identitária, servindo também como representações das infâncias e das suas identidades étnicas, estéticas e culturais como possibilidades à formação para a diversidade.

A realização de oficinas numa perspectiva decolonial nos anos iniciais do Ensino Fundamental constitui uma prática pedagógica essencial para a promoção de uma educação

inclusiva e transformadora. Essa abordagem reconhece a pluralidade de infâncias presentes na sociedade e busca valorizar as identidades e as culturas historicamente marginalizadas, como as negras, as africanas e as afro-brasileiras. Nesse sentido, as oficinas funcionam como espaços de diálogo e expressão, no qual as crianças são convidadas a participar ativamente do processo educativo, rompendo com práticas hierárquicas e colonizadoras. Essa postura dialoga com o princípio de horizontalidade defendido por Tallemberg (2005), que coloca o protagonismo infantil no centro das atividades pedagógicas.

Além disso, as oficinas decoloniais são fundamentais para fortalecer as identidades das crianças e ampliar as representações sobre a diversidade étnica, estética e cultural. Ao trazer para o debate elementos culturais e históricos das populações negras e indígenas, essas práticas contribuem para desconstruir narrativas eurocêntricas e racistas ainda presentes no imaginário coletivo e nas instituições educacionais. Como destaca Francisco (2007), a oficina vai além da produção material, pois promove encontros significativos e subjetivos entre as crianças e seus contextos. Esse enfoque permite que elas não apenas reconheçam, mas celebrem as múltiplas formas de ser e estar no mundo, desenvolvendo valores de respeito, empatia e pertencimento.

Por fim, as oficinas decoloniais possibilitam transformar o espaço escolar em um ambiente mais acolhedor e democrático, capaz de dialogar com as especificidades de cada grupo de crianças. Elas criam condições para que as práticas pedagógicas respeitem as diferentes formas de expressão, como fala, gestos e linguagens simbólicas, reconhecendo a riqueza das manifestações culturais e subjetivas das crianças. Ao adotarem uma abordagem que prioriza o reconhecimento e a valorização das diferenças, essas oficinas contribuem para uma educação que não apenas ensina, mas também emancipa, promovendo o senso crítico e a formação cidadã desde os primeiros anos de escolarização.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Lúcia. **Oficinas em dinâmica de grupo**: um método de intervenção psicossocial. Belo Horizonte: Edições do Campo Social, 2002.

ANJOS, Cleriston Izidro dos. **Tatear e desvendar: um estudo com crianças pequenas e dispositivos móveis**. 2015. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maceió, 2015. Disponível em: http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/1641. Acesso em: 7 maio 2025.

BRASIL**. Lei nº 10.639,** de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 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. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, ano 140, n. 7, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 7 maio 2025.

BRASIL**. Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, ano 145, n. 48, p. 1, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 7 maio 2025.

BRITO, Mayara Cristina Gomes de. **"Eu não sou negra, sou morena, sou marrom"**: a construção da identidade negra das crianças e as memórias de professoras e professores sobre a infância no espaço escolar, nos anos iniciais do ensino fundamental. 2022. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

BUENO, Gabrielle Christina Bento. **A presença/ausência negra em escolas da região de Sorocaba e o impacto na formação da identidade das crianças do ensino fundamental anos iniciais**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2021.

CORAZZA, Sandra Mara. Des-ilusão tem futuro? Artistagem da infância. *In*: COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 4., 2002, São Paulo. **Anais** […]. São Paulo: USP, 2002. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032002000400036&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 21 mar. 2023.

FAGUNDES, Gustavo Henrique Godoy. **Livro didático, ensino de História e formação identitária nos anos iniciais do Ensino Fundamental brasileiro**. 2020. Dissertação (Mestrado em Planejamento em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Franca, 2020.

FRANCISCO, Deise Juliana. **Criando laços via recursos informatizados**: intervenção em saúde mental. 2007. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

FREUD, Sigmund. Nuevas lecciones introductorias – Lección XXXV. El problema de la concepción del universo (weltanschauung). *In*: FREUD, Sigmund. **Obras Completas**. v. 3. Madrid: Biblioteca Nueva, 1973. p. 3191-3206.

FREITAS, Lélia de Almeida Arraes; RODRIGUES, Olira Saraiva. O cabelo como elemento da representação da identidade na criança em livros infantis. **Revista Literatura em Debate**, Frederico Westphalen, v. 19, n. 34, p. 40-53, 2024. DOI: 10.31512/19825625.2024.19.34.40-53.

GOMES, Alessandra Rodrigues Cezário. **Infâncias e formação em "O menino Nito" e "O meu crespo é de rainha"**: diversidades e emancipação. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2023.

LIMA, Telma Cristina Sasso; MIOTO, Regina Celia Tamaso. Procedimentos metodológicos na produção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, p. 37-45, 2007. Número especial. DOI: https://doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004.

MIGNOLO, Walter D. **The darker side of western modernity**: global futures, decolonial options. Durham: Duke University Press, 2011.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. *In*: SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-126.

RICKES, Simone Moschen; MARASCHIN, Cleici. Oficinando em Rede: marcas iniciais de um percurso. *In*: MARASCHIN, Cleice; FRANSCISCO, Deise Juliana; DIEHL, Rafael (org.). **Oficinando em Rede**: oficinas, tecnologia e saúde mental. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

SANTIAGO, Flávio. Racismo, antirracismo e feminismo negro: a educação das relações étnico-raciais na creche e pré-escola. *In*: MORO, Catarina; BALDEZ, Etienne (org.). **EnLacES no debate sobre Infância e Educação Infantil**. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2020. p. 153-174.

SANTIAGO, Flavio; COPETE, Yeison Arcadio Meneses; ERNST, Daniela Carolina. Infâncias do sul global: experiências, desafios, tensõeS. **Conjectura**: filosofia e educação, Caxias do Sul, v. 29, e024015, 2024. Disponível em: https://sou.ucs.br/revistas/index.php/conjectura/article/view/566. Acesso em: 7 dez. 2024.

SANTOS, Sara Pereira dos. **Dimensão subjetiva das relações raciais na vivência do processo de escolarização**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1995.

TALLEMBERG, Claudia Aparecida Amorim. Fazendo da clínica uma oficina: modos de experimentação e produção social em saúde mental. **Academus**: Revista Científica da Saúde, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 18-38, 2005.

WALSH, Catherine. **Decolonizing methodologies**: research and indigenous peoples. London: Zed Books, 2009.

SOBRE OS AUTORES

Flavio Santiago
É autor do livro infantil *A Família de Francisco*. Realizou estágio de pós-doutorado na Universidade de São Paulo (USP) e na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). É doutor em Educação, na linha de pesquisa Ciências Sociais e Educação, pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) (2019), com estágio realizado na Università degli Studi di Milano-Bicocca, na Itália, com bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Concluiu o mestrado em Educação, também na linha de Ciências Sociais e Educação, pela UNICAMP, com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Realizou curso de aperfeiçoamento em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). É graduado em Pedagogia UFSCar (2011) e em Geografia pela Faculdade Única (2021). Atualmente, é pesquisador no Grupo de Estudos e Pesquisa Sociologia da Infância e Educação Infantil (GEPSI/USP) e no Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI). Atua como educador social na área de acolhimento de crianças e adolescentes migrantes não acompanhados na região da Lombardia, na Itália.
E-mail: santiagoflavio2206@gmail.com

Cleriston Izidro dos Anjos
Professor Associado do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (CEDU/UFAL/Brasil), atuando na Graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CEDU/UFAL). Membro do Corpo Docente do Mestrado em Educação Pré-Escolar do Instituto Superior de Ciências da Educação do Sumbe (Angola). Tem graduação em Pedagogia, pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (2004), Mestrado em Educação, pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2008), Doutorado em Educação pelo Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (2015), Pós-Doutorado em Educação, pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2019) e Pós-Doutorado em Estudos da Criança pelo Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (2023). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Infantil, Formação de Professores, Linguagens Expressivas e Culturas das Infâncias. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogias e Culturas Infantis (GEPPECI) (CNPq/CEDU/UFAL), Membro Colaborador Doutorado do Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CIEC/UMinho/Portugal) no grupo "Contextos, quotidianos e bem estar da criança". Integrante da Frente Nordeste Criança (Representação Alagoas). Membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).
E-mail: cleriston.anjos@cedu.ufal.br

Luciana Aparecida de Araujo
Tem graduação em Pedagogia, pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1995), Mestrado em Educação, pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2001), e Doutorado em Educação, pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Fez Pós-doutorado pela Fundação Carlos Chagas (2013). Livre Docente em Pesquisa Pedagógica pela FFC/Unesp/Marília (2022). É professora Associada pela Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp/ Marilia, atuando no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase na Pesquisa. Atua principalmente nos seguintes temas: Formação de professores, pesquisa pedagógica,

pesquisa na formação e prática docente, alfabetização científica e pesquisa com crianças. É Líder do Grupo de Estudos em Pesquisa Pedagógica e Cultura Científica (GEPPECC) e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogias e Culturas Infantis GEPPECI, da Universidade Federal de Alagoas, todos cadastrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).
E-mail: luciana.a.araujo@unesp.br

Artigo recebido em 06/01/2025.
Artigo aceito em 23/05/2025.