

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL E  
INSTITUCIONAL  
MESTRADO EM PSICOLOGIA SOCIAL E INSTITUCIONAL

**LIZIANE GUEDES DA SILVA**

***“SALVE, SALVE, ABRE A RODA, SOMOS ERÊS, QUEREMOS PASSAR”:***  
**Crianças negras na Kizomba do Sopapinho - Contribuições**  
**afroperspectivistas à Psicologia**

Porto Alegre  
2021

LIZIANE GUEDES DA SILVA

**“*SALVE, SALVE, ABRE A RODA, SOMOS ERÊS, QUEREMOS PASSAR*”:  
Crianças negras na Kizomba do Sopapinho - contribuições  
afroperspectivistas à Psicologia**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de mestra.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Produção de Subjetividade.

Orientadora: Profa. Dra. Paula Sandrine Machado.

Co-orientador: Prof. Dr. Renato Nogueira.

Porto Alegre  
2021

**FICHA CATALOGRÁFICA**

LIZIANE GUEDES DA SILVA

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de mestra.

Porto Alegre, 22 de fevereiro de 2021.

---

Profa. Dra. Paula Sandrine - Orientadora e Presidente da Banca Examinadora Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional - UFRGS

---

Prof. Dr. Renato Nogueira - Coorientador  
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares - UFRRJ

### **BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Tadeu de Paula Souza  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional - UFRGS

---

Profa. Dra. Elizabeth Hordge-Freeman  
Department of Sociology da University of South Florida - USF

---

Profa. Dra. Míghian Danae Ferreira Nunes  
Universidade Internacional da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

*Dedico este trabalho à vida longa e próspera das crianças negras, pré-adolescentes e adolescentes negros de ontem, hoje e amanhã.*

## **AGRADECIMENTOS**

Segundo o dicionário “agradecer” significa “retribuir; recompensar de maneira equivalente”. Contudo, se essa definição está correta, talvez esses agradecimentos sejam pouco para demonstrar a importância que cada uma dessas pessoas e organizações teve para que esse trabalho se materializasse.

Agradeço primeiramente às crianças e adolescentes do Sopapinho Poético, pela oportunidade de vivenciar esses dois anos e meio ao lado de vocês, em corpo ou virtualidade. Ao Oranian, Malawi, ao Vicente, ao Oluyemi, ao Akin, ao Murilo, ao Teodoro, ao Toumani, ao Pedro e à Dandara, à Anaya, à Maya, à Anahi, à Lis, à Aretha, e aos nomes que eu venha a esquecer, agradeço pelas brincadeiras, pelos poemas, pelas danças, por pular corda e, principalmente, por me permitirem compor esse quilombinho existencial, mesmo que por um período.

Agradeço ao Sopapo Poético e à Associação Negra de Cultura por sustentar essa comunidade potente e abrir as portas para que nela eu mergulhasse como pesquisadora não apenas uma, mas duas vezes. De forma especial agradeço aos Sopapeiros e Sopapeiras que conduzem o Sopapinho Poético e enxergam as crianças e adolescentes negros como são, ao mesmo tempo em que os nutrem para serem o que vierem a desejar. Ao agradecer ao Anderson Amaral e à Sílvia Ramão, agradeço a todos e todas.

Agradeço à Paula Sandrine Machado, orientadora dessa dissertação, pela parceria de longa data dentro e fora das salas de aula, e ao NUPSEX, pela possibilidade de pesquisar ao lado de parceiros e parcerias potentes.

Agradeço ao coorientador dessa pesquisa Renato Nogueira por me permitir criar a partir da Filosofia Afroperspectivista e por ressaltar a importância de que as vozes infantis ocupassem o centro da roda efetivamente.

Agradeço à minha família e à ancestralidade, pela possibilidade de estudar, ontem, hoje e amanhã.

Ao CNPq agradeço o financiamento que possibilitou essa dissertação.

“Salve, salve! Abre a roda  
Somos erês queremos passar  
Somos filhos da Diáspora África  
Sedentos das sábias histórias  
Dos mestres griôs  
Cantando e dançando, cirandas, Kizombas  
Somos meninos pretos reis,  
Meninas rainhas.  
Dandara, Nzinga, descendentes Malês  
Linguagem bambara do deserto Saara  
Liberdade e imaginação,  
Toda riança tem  
Um bicho guerreiro, um bruxo caçador.  
Bolinha de gude, abayomi quero pra mim (...)  
Diáspora África! Diáspora África!  
Jongo samba, alujá.  
Diáspora África!  
Laços, abraços, kizombas  
Diáspora África! (...)”

(DIÁSPORA ÁFRICA - Delma Gonçalves & Jorge Onifadê)

*“Mas como o pensar infantil fascina, de dar inveja, ele é puro, que nem Obatalá, a gente chora ao nascer, quer se afastar de Alá, mesmo que a íris traga a luz mais cristalina. Entre amoras e a pequenina eu digo: as pretinhas são o melhor que há, doces, as minhas favoritas brilham no pomar e eu noto logo se alegrar os olhos da menina. Luther King vendo cairia em prantos, Zumbi diria que nada foi em vão e até Malcom X contaria a alguém que a doçura das frutinhas sabor acalanto fez a criança sozinha alcançar a conclusão: ‘papai, que bom, porque eu sou pretinha também’”. (AMORAS - Emicida)*

## Resumo

A presente dissertação de mestrado em psicologia social investigou as narrativas de crianças, pré-adolescentes e adolescentes negros participantes do projeto infantil Sopapinho Poético, vinculado ao Sarau Sopapo Poético e à Associação Negra de Cultura, de realização mensal em Porto Alegre/RS. O objetivo da pesquisa foi compreender as narrativas das crianças negras a respeito de infâncias e relações raciais, a partir da vivência no projeto. Este estudo foi motivado pelo restrito número de produções sobre crianças negras em suas potencialidades. Em diálogo com as crianças, buscou-se compreender suas estratégias, das suas famílias e da comunidade constituída pelo Sopapo Poético, para viverem a partir de matrizes civilizatórias negro-africanas, mesmo em contexto de racismo. Os referenciais teórico-conceituais que embasaram o estudo foram a Filosofia Afroperspectivista, de Renato Nogueira, a Psicologia Preta, de Wade Nobles, e o Aquilombamento, em diálogo com Beatriz Nascimento e Abdias Nascimento. A metodologia utilizada foi a Roda, da Filosofia Afroperspectivista, uma postura ético-analítica que, em 2019 e 2020 subsidiou: a participação em saraus e confraternizações; a realização de entrevistas online - devido ao contexto de distanciamento social frente ao Covid-19; a análise de *lives*, com a participação das crianças do Sopapinho. Uma das apostas do estudo era que a comunidade negra do Sopapinho Poético, reunida no Sarau no Sopapo Poético em relação estreita com a literatura e a arte negras, era capaz de ensinar sobre a história e cultura negro-africanas para as crianças e, ao mesmo tempo, produzir subjetividade. Um segundo palpite era que ensinar em roda, de formas brincantes e infancializadas, oferecia às crianças sentidos de mundo pluriversais. A Filosofia Afroperspectivista percebe a infancialidade como a capacidade de enxergar na infância as condições de possibilidade para inventar novos modos de vida, uma ferramenta em potencial para a construção de sociedades mais polirraciais, em diálogo com matrizes africanas e ameríndias. A partir disso, consideramos que: a) o Sopapinho Poético atua como um quilombinho existencial negro-africano, um território potente que cria condições para as crianças, pré-adolescentes e adolescentes negros se sentirem apreciadas e integrando a comunidade negra; b) o Sopapo Poético agencia um quilombo existencial para as pessoas negras adultas e mais velhas, além das crianças, pré-adolescentes e adolescentes, de modo que a maioria refere sentir o acolhimento e o aquilombamento ao participar do sarau; c) a arte negra e a roda ocupam espaços fundamentais nesse território. Identifica-se que tal território é capaz de nutrir as crianças negras e comunidade negra de subjetivação, construindo caminhos para um reconhecimento afirmativo e pluriversal sobre ser negro e negra. Este reconhecimento se dá no que é similar, mas também guarda espaço ao que é múltiplo, a partir de princípios afroperspectivistas. Por fim, o Sopapinho Poético constitui um aquilombamento que gera valorização das infâncias das crianças negras, no presente momento, entendendo que o ontem, o hoje e o amanhã estão interligados.

**Palavras-chave:** Crianças Negras, Psicologia Preta, Filosofia Afroperspectivista; Modos de Subjetivação Afroperspectivistas.



## Abstract

This thesis in Social Psychology has investigated narratives from Black children, preteens and teenagers who participate in *Sopapinho Poético*, a project for children that is related to the cultural and literary gathering called *Sopapo Poético* and to the Black Culture Association, with monthly occurrence in Porto Alegre/RS. The objective was to comprehend the children's narratives about childhoods and racial relations from the perspective of their experience in this project and was motivated by the restricted number of researches on Black children's potentialities. Therefore, in dialogue with the children, the research aimed to understand their strategies, of their families, and of the community constituted by Sopapo Poético to live based on Afro-diasporic and African civilizing matrices, even though in a context of racism. The theoretical-conceptual references of this thesis were Afroperspectivist Philosophy, by Renato Noguera, Black Psychology, by Wade Nobles, and the *Aquilombamento* (a process of symbolical marooning), in connection with Beatriz Nascimento and Abdias Nascimento. The methodology used was the Circle, from the Afroperspectivist Philosophy, an ethical-analytical stance which, between 2019 and 2020, contributed to: the participation in the gatherings and celebrations of Sopapo Poético; online interviews - due to the social distance because of the Covid-19 -; analyses of online presentations with Sopapinho's children. One of the bets of this study was that the Black community of Sopapinho Poético, reunited in Sopapo Poético, in a close relationship with Black literature and arts, would be capable of teaching children about Afro-diasporic and African history and culture and, at the same time, producing subjectivities. The second bet was that teaching in a circle, in playful and childlike ways, offers *pluriversal* (multiversal) senses of the world. The Afroperspectivist Philosophy perceives *infancialidade* (the quality and state of childhood) as the capacity of seeing in childhood the conditions of possibility to create new ways of life, which is a tool with the potential of building societies more polyrational, in dialogue with African and Amerindian matrices. In light of that, we consider that a) Sopapinho Poético acts as an Afro-diasporic and African existential *quilombinho* (a small maroon symbolical community), as a powerful territory that creates conditions for Black children, preteen and teenagers to feel themselves appreciated and part of the Black community; b) Sopapo Poético acts also as an existential *quilombo* (maroon community) for Black adults and elders, so the majority of them say that they feel warmful reception and *quilombamento* by participating in the gatherings; c) the Black art and circle occupy fundamental spaces in this territory. For this reason, it is capable of nurturing Black children, preteen and teenagers and community with subjectivation and building paths on behalf of an affirmative and *pluriversal* (multiversal) recognition of being Black. This recognition takes place in what is similar, but also saves space to what is multiple, based on afroperspectivist principles. Lastly, the Sopapinho Poético constitutes an *quilombamento* that produces the appreciation of the Black children's childhoods in the present moment and understands that yesterday, today, and tomorrow are interlocked.

**Key-words:** Black Children; Black Psychology; Afroperspectivist Philosophy; Afroperspectivist Ways of Subjectivation.

## **Lista de tabelas**

|   |     |
|---|-----|
| Tabela 1- Crianças entrevistadas.....   | 21  |
| Tabela 2 - Percepções das/os entrevistados sobre a participação no Sopapinho..... | 22  |
| Tabela 3 - Significados de infância.....  | 107 |
| Tabela 4 - Declaração raça/cor.....   | 115 |
| Tabela 5 - Compreensões sobre racismo – parte 1.....                              | 116 |
| Tabela 6 - Compreensões sobre racismo – parte 2.....                              | 116 |
| Tabela 7 - Diferenças entre o Sopapinho e a Escola.....                           | 125 |
| Tabela 8- Com quem conversar sobre ser negro.....                                 | 128 |

## SUMÁRIO

|  |     |
|--|-----|
| 1. “EXU MATOU UM PÁSSARO ONTEM, COM UMA PEDRA QUE SÓ JOGOU HOJE” – DE ONDE PARTIMOS?           | 12  |
| 1.1. Um direct para a Picorrucha Lizi  | 15  |
| 1.2. A Kizomba do Sopapinho Poético  | 19  |
| 1.3. Infâncias, crianças e crianças negras – apontamentos iniciais                             | 26  |
| 2. DEBATES CONCEITUAIS E METODOLÓGICOS: A FILOSOFIA AFROSPERSPECTIVISTA E A PSICOLOGIA PRETA   | 61  |
| 2.1. Territórios Epistêmicos e Afroperspectivistas   | 61  |
| 2.2. Pistas a uma Psicologia Preta e Afroperspectivada a partir da Diáspora Brasileira         | 68  |
| 2.3. A Roda da Afroperspectividade – Rodopios Metodológicos                                    | 87  |
| 3. SOPAPINHO POÉTICO – “SOMOS ERÊS, QUEREMOS PASSAR”   | 96  |
| 4. (IN)CONCLUSIVAS CONSIDERAÇÕES PARA PAUSAR A RODA  | 146 |
| 4.1. Um segundo direct à Picorrucha Lizi   | 151 |
| 5. REFERÊNCIAS   | 152 |
| 6. ANEXOS  | 169 |
| ANEXO 1 - TERMO DE ASSENTIMENTO INFORMADO - CRIANÇAS E/OU ADOLESCENTES                         | 169 |
| ANEXO 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – MÃES, PAIS OU RESPONSÁVEIS PELA CRIANÇA | 173 |
| ANEXO 3 - CONVITE PARA A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS   | 175 |
| ANEXO 4 - QUESTÕES ORIENTADORAS PARA A ENTREVISTA  | 176 |

## 1. “EXU MATOU UM PÁSSARO ONTEM, COM UMA PEDRA QUE SÓ JOGOU HOJE” – DE ONDE PARTIMOS?

Há sempre uma questão a movimentar as andanças da vida. Essa pesquisa não é diferente. A ideia deste estudo nasceu com a minha própria trajetória enquanto menina negra, filha de mãe e pai negros, com um irmão cinco anos mais velho, compondo uma família acima da linha da pobreza – talvez, em algum ponto, classe média baixa –, vivendo na diáspora africana ao sul do Brasil, em Porto Alegre/RS.

As questões que me circundam hoje parecem, por um lado, terem sido gestadas ainda na minha infância, em saberes, “sentires” e alegrias alimentados pela ancestralidade e por uma comunidade chamada família. Por outro lado, também são indagações incutidas pelos silenciamentos e invisibilizações impostos pelo racismo. Portanto, posso afirmar que essas questões nasceram antes de 2018, quando ingressei no mestrado em Psicologia Social na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Elas me acompanham há tempos, mesmo que não soubesse bem como formulá-las – o que não significa que não me fizessem pensar e sentir desde pequena.

Nesse sentido, as palavras deste escrito dialogam com uma construção sobre minhas trajetórias, que talvez só depois tenham sido traduzidas, quando me tornei negra, mulher e psicóloga. Ao interrogar minhas lembranças, me dou conta de que desejei ter acessado narrativas afroperspectivistas na infância. Para a Filosofia Afroperspectivista, narrativas afroperspectivistas são aquelas que fomentam o reconhecimento e a valorização da pluriversalidade que os sujeitos e comunidades incorporam (NOGUERA & ALVES, 2019; SILVA & NOGUERA, 2020; NOGUERA & BARRETO, 2018). A partir dessas vivências, e ao acessar o Sopapo Poético, primeiro enquanto admiradora e depois como pesquisadora na graduação em psicologia, comecei a interrogar o que participar de um projeto de agência negro-africana<sup>1</sup>, com efeito antirracista, pode produzir em pessoas negras. Essa questão guiou minha pesquisa de conclusão de curso na graduação em psicologia e seguiu comigo (SILVA & NOGUERA, 2020; SILVA, 2020).

Em 2018, já no mestrado, tais problematizações ganharam outros contornos e indagações a partir do Sarau. Foi quando comecei a me perguntar sobre o lugar das crianças dentro do sarau, partindo das memórias de minha infância e em diálogo com as crianças que

---

<sup>1</sup> Segundo a Afrocentricidade é preciso que as pessoas negro-africanas, pessoas negras com descendência africana na diáspora - ajam a partir de sua própria localização e agência, assim, procedendo a partir de sua “sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos” (ASANTE, 2009, p. 93).

participam do projeto infantil Sopapinho Poético, que reúne mensalmente crianças negras dentro do sarau. Ali, nesse encontro de passado, presente e futuro, de personagens crianças e adultos, uma pergunta foi sendo lapidada junto aos “Sopapeirinhos” e “Sopapeirinhas”<sup>2</sup> e para eles e elas foi lançada: **quais as narrativas delas, crianças negras, a respeito de infâncias e relações raciais, fomentadas nas vivências/trajetórias desse projeto infantil antirracista?**

Ao fazer essa pergunta, interessava compreender as narrativas produzidas pelas crianças negras a respeito de suas infâncias, bem como das relações raciais, no que tange aos modos de subjetivação em um projeto de agência negro-africana voltado para crianças negras. Com ela, buscamos entender o que as crianças tinham a dizer de sua vivência nesse território. Cabe dizer que algo relativamente comum em pesquisas que pensam as infâncias: elas costumam ser *sobre as crianças* e não necessariamente *com as crianças*. Em nosso caso, como ponto de partida, estão as narrativas das próprias crianças. Partir do que as crianças pensam sobre si mesmas é um desafio para uma pesquisadora adulta e, por não ser uma tarefa simples, foi isso que perseguimos, em meio à pandemia que estamos atravessando, no momento da escrita deste trabalho: as falas das crianças. Certamente ter mantido essa premissa nesta pesquisa foi essencial para o que temos a contar nesta dissertação. Afinal, há sujeito de enunciação mais apropriado que as crianças para contar suas próprias experiências? (NOGUERA; 2019, NUNES, 2017; NUNES, 2019; ALDERSON, 2005).

A presente dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro capítulo, denominado “‘Exu matou um pássaro ontem, com uma pedra que só jogou hoje’ - de onde partimos?”, além dessa breve introdução ao estudo, inicia-se com um diálogo entre a picorrucha Liziane e a Liziane de 2021, em que algumas conexões são indicadas entre minhas experiências da infância e da adulta. De início, buscamos trazer trechos das entrevistas das crianças/pré-adolescentes/adolescentes entrevistados nessa pesquisa, para apresentar o campo de pesquisa, o Sopapinho Poético, e oferecer pistas das percepções das crianças sobre ele. A participação das crianças/pré-adolescentes/adolescentes nas entrevistas foi realizada de forma online, devido ao contexto da pandemia da Covid-19, bem como as *lives* organizadas pelo projeto. Por fim, nesse capítulo iniciamos a discussão dos conceitos relacionados ao debate de infâncias e adultocentrismo, a partir de apontamentos de artigos sobre o tema, de diálogos com a Filosofia Afroperspectivista e com uma parcela dos estudos da Sociologia da Infância, em vista de analisar os lugares sociais das crianças negras na sociedade brasileira. Por fim, com o conceitos

---

<sup>2</sup>As pessoas que frequentam e participam ativamente do Sarau Sopapo Poético se chamam e são chamadas de Sopapeiras e/ou Sopapeiros. Logo, as crianças que participam do Sopapinho são chamadas de Sopapeirinhas e/ou Sopapeirinhos.

da Filosofia Afroperspectivista, apontamos a importância de pensar e praticar novos sentidos de mundo para garantir o direito das crianças negras de viver a vida e a infância.

No segundo capítulo, “Debates conceituais e metodológicos: a Filosofia Afroperspectivista e a Psicologia Preta”, é efetuada uma discussão entre a Filosofia Afroperspectivista, conceituada por Renato Noguera (2014) e a Psicologia Preta, na formulação de Wade Nobles (2009). Ao longo do percurso, adquire importância a noção Aquilombar, de Abdias Nascimento (1980) e Beatriz Nascimento (2018), no debate de questões que nascem relacionadas ao território mas que, por fim, o extrapolam. Tratam-se de conexões entre o Continente Africano com a Diáspora Africana no Brasil, devido aos processos de escravização e migrações africanas, e também da relação entre os Quilombos, do período de luta contra a escravidão negro-africana no Brasil, com a possibilidade de Aquilombar, que se faz presente em muitas relações entre pessoas negras, ainda hoje. A partir do conceito Infanciar e Aquilombar, reunimos elementos para analisar as subjetividades das crianças negras em termos afroperspectivistas e, com esse debate, ensaiamos notas para uma Psicologia Preta, elaboradas desde as experiências das crianças/pré-adolescentes/adolescentes negros/as que participam do projeto Sopapinho Poético, reunindo elementos para analisar suas subjetividades. Por fim, inserimos a Roda da Filosofia Afroperspectivista, recurso metodológico e ético-analítico com o qual se buscou construir meios para escutar as/os participantes do projeto, principalmente a partir das entrevistas online e das lives.

No terceiro capítulo, “Sopapinho Poético - somos erês, queremos passar”, apresentamos os principais aspectos teórico-conceituais discutidos ao longo da dissertação retomados à luz das narrativas Sopapeirinhas, no intuito de deixar pistas para a Psicologia a partir das experiências das crianças negras.

Em “(In)Conclusivas Considerações para pausar a Roda”, retomamos os principais aspectos teórico-conceituais e elaboramos um fechamento momentâneo deste trabalho. Finalizamos o debate, como argumentaremos, na certeza de que a roda do Sopapinho Poético segue girando e ensinando de maneiras infanciarizadas e brincantes.

Por fim, é preciso evidenciar a flutuação presente nesta dissertação, entre “eu” e “nós”. Ao contar de experiências minhas e experiências nossas me refiro, em alguns contextos: à Liziane criança e à Liziane adulta; às pessoas negras; às crianças negras; à mim, minha orientadora e meu co-orientador; às psicólogas e psicólogos; às estudantes negras e negros; às pesquisadoras e pesquisadores do campo das relações raciais; à comunidade negra na diáspora negro-africana no Brasil; etc. Assim, faço esse movimento a partir de uma postura aquilombada, visto que não faço nada sozinha, há sempre por trás, ao lado e à frente, nesse plano espiritual e

em outros, tantas e tantos outros que me permitem fazer o que faço. Que constroem travessias para que eu (per) siga ou que vêm comigo nas trilhas que busco abrir. Por isto, como Beatriz Nascimento: “Sinto-me sempre escrevendo de mim, mas esse mim contém muitos outros, então escrevo de um coletivo sobre e para essa coletivização. Disto me vem um grande arder que às vezes paralisa a produção” (NASCIMENTO, 2018, p. 420).

### 1.1. Um direct para a Picorrucha<sup>3</sup> Lizi

*Querida Lizi,*

*Comecei te escrevendo uma carta e me dei conta que, hoje em dia, a juventude usa o tal direct, mensagens instantâneas de um certo aplicativo.*

*Como vai? Por aqui vou/vamos bem. Te escrevo do ano de 2020. Muitas coisas têm acontecido desde que nós nascemos, lá em 1989.*

*Nem sei bem por onde começar. Às vezes me pego olhando aquela nossa foto pequeninha, no aniversário de um aninho, batendo palma e olhando para a prima Cássia. Tu te lembras? Rsr. Pois é, vais ver que tua memória anda melhor que a minha porque eu lembro somente por causa da foto. Outro registro que me traz boas memórias - ainda mais agora que o mano mora em outro estado - e que vira e mexe me pego admirando é uma em que o Lúcio te/nos segura no colo – nós devíamos ter menos de 1 aninho e ele provavelmente tinha uns 4 ou 5 anos. Aquelas roupinhas tricotadas... Eram moda aquilo? Brincadeira. O tempo passou, né?*

*Bom, ao te escrever de 2020, fazemos os cálculos, escrevo no auge dos nossos 31 anos. Com isso, quero te contar como andam as coisas por aqui.*

*Sabe, Lizi, o que eu noto hoje é que não lembro de muita coisa da nossa infância. Conversando com o Duan [ah, sim, o Duan é nosso noivo, estamos aí há cinco felizes e, ao mesmo tempo, trabalhosos anos nesse relacionamento, rsrs] a respeito das tantas memórias da infância que ele se recorda (com 27 anos), fico abismada de quanto detalhe ele lembra. Sempre me pergunto: o que nós estávamos fazendo nessa idade, que eu não lembro?*

*Sabes do que eu lembro? De dançar É o Tchan na frente da TV, escutar Xuxa, assistir às Paquitas e cantar Sandy e Júnior. Todas essas referências que hoje sabemos que são muito*

---

<sup>3</sup> Maneira carinhosa de chamar uma criança pequena, fofa, não tão comum, mas recorrente em Porto Alegre e em outros territórios do Rio Grande do Sul.

*brancas e normativas.<sup>4</sup> Mas é preciso nos dar uma folga, não achas? Pois estamos falando de um tempo em que a gente notava, mas não nomeava essas diferenças. Ao mesmo tempo, é preciso lembrar da Shakira, né? Ela nos salvou, rsrs. “Estoy aquí, queriéndote...”. Aquele CD que tu emprestou nunca mais voltou, sabia? Mas tudo bem, hoje achamos ele online, nem temos mais aparelho de CD em casa.*

*Me lembro da gente lendo as revistinhas da Turma da Mônica. Nos identificando com o que dava, a Mônica briguenta e a Magali comilona, embora nenhuma delas tivesse nada a ver com nosso corpinho. Lembro que a gente reclamava que o mano ganhava do pai muito mais gibis do que nós, rsrs; de procurar por livros na biblioteca da escola Gustavinho e devorar aquelas leituras.*

*Lizi, tu já pensou que naquela escola havia, quase sempre, só uma ou duas meninas e meninos negras na turma? É, hoje eu me dou conta. É uma pena, mas é possível que essa realidade nos acompanhe por bastante tempo. Na primeira série tinha aquela professora que nós não gostávamos muito, lembra? A gente até curtia e, ao mesmo tempo, não curtia. Porque ela tinha um método intempestivo (meio brabo) demais pra 1ª série, né? Tacar giz nas crianças não era bem o que os bagunceiros e bagunceiras estavam esperando, rsrs. Mas depois, com os anos, até nós vamos estranhar o motivo pelo qual todo mundo a chamava de Vera Louca. A única professora negra da escola. Hoje em dia, acho que sei bem, tanto o motivo do apelido, quanto de nós não gostarmos da professora na época: lá vai estereótipo de raça e gênero.*

*Além do apelido da professora Vera, os recorrentes amores platônicos, nunca sermos a prenda mais bonita, nunca sermos amiga da filha do dono do mercado, enfim, com o tempo nós vamos entender tudo isso. E o mais importante: vamos sacar que não tem a ver conosco. Parte do racismo mesmo.*

*Junto com essas compreensões, uma série de mudanças na nossa vida familiar vai acontecer. Algumas perdas, algumas reformulações. Serão tempos difíceis. Mas tudo isso melhora com o tempo.*

*O mano vai ir estudar em outra escola no ensino médio e vamos ficar no Gustavinho sozinha. O bom é que vamos aprender mais a andar de ônibus, a andar melhor na rua e tal.*

---

<sup>4</sup> Viviane Vergueiro nos oferece, a partir de sua dissertação, um debate a respeito de cisgeneridade e cismatimidade. Segundo ela: “o conceito de cisgeneridade que é proposto neste trabalho procura destacar as complexas interações entre a produção de corpos e gênero inconformes, com as intersecções de colonialidades, racismos e outros processos normativos” (p. 48-9). A autora nos auxilia a refletir que a “(...) podemos tomar a cismatimidade como uma série de forças socioculturais e institucionais que discursivamente produzem a cisgeneridade como ‘natural’, similarmente a como Cohen (1997, 440) toma o conceito de heteronormatividade: “aquelas práticas localizadas e aquelas instituições centralizadas que legitimam e privilegiam a heterossexualidade e relacionamentos heterossexuais como fundamentais e ‘naturais’ na sociedade” (Vergueiro, 2015, p. 68). (VERGUEIRO, 2015).



*Vai ser preciso devido ao horário de trabalho da mãe e do pai. Se tu achou que a mãe ia ficar sempre em casa para cuidar de nós, trançar nosso cabelo, etc., se enganou. Rsrs. Brincadeiras à parte, vamos tirar de letra, não se preocupa, não. Com o tempo vamos entender que é só pegar o T6 aqui na rua de baixo, no Leopoldina, e descer na esquina da escola, ali no Triângulo, e voltar pelo mesmo caminho.*

*Nesse período algumas amizades vão embora. Algumas paixonites, sempre por aqueles meninos brancos padrão da turma – cabelo liso, magros, considerados altos para a idade, com um certo jeitinho de homenzinho já naquela idade, de classe média –, vão passar. Com o tempo, no início da adolescência, vamos começar a perceber essas dinâmicas das intersecções entre raça e gênero e quem eram as meninas consideradas bonitas, percebidas como atraentes, etc. Com intersecções eu quero dizer que a gente vai notar como essas coisas se unem e se afastam para marcar a nossa diferença e torná-la uma coisa ruim, entende? Nós vamos começar a entender como conviver com amigas brancas, sem nos tornarmos sermos a segunda opção para os meninos e nem permitir que o preterimento se tornasse central na nossa adolescência, enquanto tantas outras coisas precisavam ser realizadas, como os estudos.*

*Eu tenho para mim, não sei se tu concorda, a leitura e o estudo foram/serão nosso refúgio, como relatam muitas meninas e adolescentes negras hoje em dia. Depois disso, até que a gente consiga se perceber atraente em determinados territórios, seremos um tipo de aluna exemplar e uma boa amiga para as gurias e guris que forem bons conosco também, porque o nosso temperamento vai seguir sendo aquele de não levar desaforo para casa quando pisam no nosso calo. Acho que o nosso jeito de lidar com os conflitos e morar em um bairro majoritariamente negro nos ajudou a não sermos tão pisoteadas pelo racismo. Concordas? Eu acho muito difícil bater esse papo contigo, porque em alguns momentos me sinto tirando de ti uma certa inocência que dizem que é coisa de criança, mas, ao mesmo tempo, eu penso que esse papo entre nós pode nos ajudar com o que tu já está vivendo aí, pequenininha, e o que nós vamos viver mais tarde, na vida adulta. Então, eu espero que tu guarde o que fizer sentido para ti e o que não servir agora pode deixar que o tempo traz de volta.*

*Mas seguindo: lá adiante, vamos questionar a beleza dos meninos brancos. Nós já éramos “ligadas” e percebíamos que eles sempre escolhiam as meninas brancas ou as meninas negras claras, mais magras, mais altas, de cabelos “macios”. Isso vai nos dar nojo, sabe? Ao passo que vai facilitar com que limpemos as nossas lentes e enxerguemos a beleza nos meninos negros, também vai nos irritar que nesses processos os meninos negros também optem muitas vezes pelas meninas brancas do nosso círculo. Acho que esse é um tema delicado, até hoje, para muitas mulheres negras adultas que viveram e notaram isso nas suas infâncias. Nós (eu*

*e tu) não vamos conseguir falar disso com as nossas amigas brancas, com a seriedade que o assunto exigia e segue exigindo. Mas vamos apontar isso aos meninos e jovens negros do nosso convívio e da nossa família também, colocando na mesa que parece um ímã que eles só enxerguem as meninas e mulheres brancas, mesmo quando há muitas mulheres negras, de vários tipos e estéticas, em volta deles. É de interrogar o que faz com que eles raramente sejam capazes de nos notar também como atraentes, sabe? Esse é um debate complexo e difícil, Lizi, com o tempo vamos ir percebendo. Só quero repetir que não tem a ver contigo, com a gente. Hoje eu sei disso, mas queria que tu também já soubesse!*

*Mas, mudando um pouco de assunto. Tem um projeto para crianças negras aqui em Porto Alegre, que se chama Sopapinho Poético. Ele é organizado pelo Sarau Sopapo Poético, um sarau de poesia negra que a gente frequenta tem uns 5 ou 6 anos. Quando nós chegamos no Sarau Sopapo Poético e vimos o Sopapinho Poético, nos deparando com as crianças que lá estavam, crianças negras e cheias de referências positivas, me deu uma vontade de ter acessado aquele tipo de território quando nós éramos criança, sabe? Ao mesmo tempo, depois fui me dando conta de que nós vivemos, sim, um território negro: nossa família era nosso território negro. Não exatamente como aquele em que a literatura se apresenta, como no Sopapo Poético – até porque a gente não tinha livros em casa, né? –, mas de outras formas, como através das comunidades de terreiro e, principalmente, com os nossos familiares, com a vó Eva. Se por um lado, o debate das relações raciais não estava ali na nossa casa e na nossa família de forma direta como vemos no sarau, o que estava era essa comunidade negra, com muito afeto e ancestralidade. Não era perfeito, certamente, nenhum território é, mas aquela convivência oferece/ofereceu boas referências para nós, concordas?*

*Atualmente nós estamos realizando uma pesquisa do mestrado, um tipo de pós-graduação, que vem depois da graduação, da faculdade, nas palavras da nossa época, em que vamos tentar entender algumas questões que já apareciam quando nós éramos picorruchas (não vou falar pequena, porque a gente continua sendo pequena; não crescemos muito, viu? rsrs), mas que pelo que eu me lembre, a gente não conseguia ainda dar nome. Sobre essas questões do nosso cabelo, das tranças, das químicas, das meninas e dos meninos brancos, de ser deixada de lado. Enfim. Uma certa sensação de estarmos em falta que a gente achava que tinha a ver apenas com classe, com sermos mais gordinha e não entendíamos que outras relações tinham.*

*O nosso objetivo com esta pesquisa é entender o que as crianças negras que participam desse projeto antirracista (ou seja, que combate o racismo) dizem e pensam sobre ser criança,*

*sobre suas infâncias e sobre as relações raciais – que é uma outra ideia que eu vou te explicar melhor nas próximas páginas. Entendeu?*

*Tu sabes que muitas vezes me veio à cabeça como teria sido se nós tivéssemos participado de um espaço assim na nossa infância? Daí surgiu essa pesquisa de mestrado que te falei. Lembrei bastante de nós ao definir esse tema de pesquisa. o que me ajudou a compreender que ninguém melhor do que as crianças para falar da própria experiência. Então o público da pesquisa são as crianças que frequentam o projeto Sopapinho Poético.*

*Eu acho que este trabalho vai ajudar a gente, as crianças negras, as psicólogas e psicólogos, as mães, os pais e a sociedade, a se perguntar se esse sentimento de menor valor vivenciado na escola também aparece na casa das nossas tias, com a “primaiada” toda, sabe? Vai nos ajudar a entender que, entre a nossa família, mesmo que não tivesse um debate direto sobre as relações raciais e que houvesse a presença de primas e primos brancos, havia uma série de referências de cultura negra, como os filmes, as músicas, as próprias mulheres e homens negros que nos ensinaram muitas coisas sobre nós.*

*Em resumo, nós estamos tentando entender **quais narrativas das crianças negras a respeito de infâncias e relações raciais são fomentadas nas vivências/trajetórias em um projeto antirracista.***

*Eu fico imaginando como tu te sentiria ao visitar ao Sopapinho, com as histórias, músicas, brincadeiras, ocupando o centro da roda com a arte negra. Fico pensando, será que lá as nossas tranças e miçangas seriam só mais um penteado? Nas linhas abaixo vamos debater sobre esse lugar, que eu quero muito te apresentar. Tu topa ocupar a roda grande do Sopapo com as outras crianças e comigo?*

*Liziane, Novembro de 2020.*

## **1.2. A Kizomba do Sopapinho Poético**

Nessa dissertação iremos dialogar com as vozes infantis que emergem do Sopapinho Poético, principalmente a partir das entrevistas online realizadas com seis integrantes do projeto Sopapinho Poético, entre abril e junho de 2020 e da *live* organizada pelo Sopapo e Sopapinho em julho de 2020. Também buscaremos compor uma conversa com a *live* organizada pelo projeto Afroativos, cujo convidado foi o Sopapinho Poético, em novembro de 2020. Segundo blog do projeto:

O Projeto Sopapinho Poético faz parte das atividades do Sarau Sopapo Poético desde 2012. Sua abordagem é voltada para o público infante juvenil e visa acolher os erês e aprofundar, de forma lúdica, o entendimento dos valores civilizatórios afro-brasileiros. Acreditamos que ao trabalhar os valores civilizatórios afro brasileiros realizamos importante resgate de nossa cultura. Principalmente, nos aspectos que reforçam nosso interesse em uma sociedade democrática e solidária. Respeito e reverência aos mais velhos. Trabalho cooperativo. Todos elementos fundantes da ontologia africana que veio ao Brasil pela diáspora forçada. As atividades acontecem todas as últimas terças-feiras nos meses de março a novembro e em eventos específicos (SOPAPINHO POÉTICO, 2019).

O projeto infantil Sopapinho Poético é lugar de aprender e educar sobre a história e cultura negro-africanas, a partir da literatura e da arte negras, e também para as relações raciais, através de conversas em roda, de brincadeiras, de apresentações artísticas e literárias, de piqueniques, em suma, de tudo que dialogue com a arte e a literatura negra e possa ser interessante à criançada que o frequenta (SILVA, 2015; SILVA & NOGUERA, 2020). Este tem sido o compromisso assumido pelo Sopapo Poético desde o seu surgimento, em 2012, ao se ocupar de uma tarefa fundamental que as escolas pouco têm executado, a saber: fomentar territórios de afirmação histórica, cultural, subjetiva e artística para as crianças negras se constituírem a partir do diálogo e o respeito às matrizes civilizatórias africanas (FONTOURA, 2019; SILVA & NOGUERA, 2020; SOPAPO POÉTICO, 2019).

Na tabela abaixo estão as principais informações sobre as crianças, pré-adolescentes e adolescente, como eles/as se denominaram, que participaram das entrevistas, entre abril e junho de 2020, através das plataformas *Skype* ou *Whatsapp* – dependendo do acesso da criança a esses aplicativos. Participaram da pesquisa duas meninas com 8 anos e 4 meninos entre 9 e 13 anos. As entrevistas duraram em média de 35 a 40 minutos, sendo a mais curta com 12 minutos e a mais longa com 60 minutos. Para os fins desta pesquisa, respeitando as questões de confidencialidade e anonimato, as/os participantes serão nomeados com pseudônimos por eles/elas escolhidos/as, conforme tabela abaixo. Outras questões relacionadas à metodologia serão apresentadas adiante, no capítulo específico.

| DADOS DAS/OS PARTICIPANTES |                           |                       |              |           |               |                     |
|----------------------------|---------------------------|-----------------------|--------------|-----------|---------------|---------------------|
| PSEUDÔNIMO                 | DATA DA ENTREVISTA (2020) | DURAÇÃO DA ENTREVISTA | IDADE (anos) | GÊNERO    | RAÇA/COR      | SE IDENTIFICA COMO? |
| Mallu                      | 16/abr                    | 46 min                | 9            | Feminino  | preta         | criança             |
| Aristóteles                | 17/abr                    | 12 min                | 10           | Masculino | preto         | pré - adolescente   |
| Tomas                      | 24/abr                    | 29 min                | 13           | Masculino | negro         | pré - adolescente   |
| Mike                       | 24/abr                    | 29 min                | 9            | Masculino | negro         | criança             |
| Nego P.                    | 06/mai                    | 40 min                | 13           | Masculino | negro         | adolescente         |
| Sofia                      | 02/jun                    | 60 min                | 8            | Feminino  | preta...negra | criança             |

Tabela 1- Crianças entrevistadas

A Sopapeirinha Anaya, de 9 anos, conta durante a *live* com o projeto Afroativos como é, para ela, participar do Sopapinho. Ela aponta que em sua escola não há muitas crianças negras, diferentemente do Sopapinho e dá a entender que esse é um dos elementos pelo qual ela se sente mais à vontade no Sopapinho.

*O Sopapinho é bem legal porque primeiro a gente brinca, depois a gente aprende, estuda, muito legal. E daí quando a gente tá aprendendo, eu vou ali na mesa e pego um lanchinho, porque eu sempre fico com fome (...) as vezes, eu também vou pro Sopapo e às vezes eu declamo e canto.... mas depois eu volto no Sopapinho porque eu quero ficar lá, daí a gente apresenta lá o nosso trabalho que a gente aprendeu, daí a gente volta e brinca. Tem às vezes até que eu não quero sair dali do Sopapo e do Sopapinho que a gente vai brincar no pátio, daí eu me escondo, eu me escondo no pátio pra minha mãe não me ver porque eu não quero ir embora. (...) Na minha escola não tem assim, né, muitas crianças negras, (...) E no Sopapinho tem bastante crianças negras então eu me sinto muito à vontade, e eu sou muito grata por participar do Sopapinho. (Anaya, 9 anos, na live do Afroativos).*

A maioria das crianças/pré-adolescentes/adolescentes entrevistados aponta que o Sopapinho é lugar de brincar. Um brincar livremente, em um espaço protagonizado pelas crianças e entre crianças negras. Toumani, por sua vez corrobora a fala de Anaya e nos conta da importância do Sopapo e Sopapinho em sua formação artística: *eu tenho 13 anos, participo do Sopapo desde 2012, o Sopapo me ajudou muito a conviver com outras crianças negras, a aprender poesia, treinar mais e também escrever mais rap, porque eu gosto de às vezes escrever uns rap, quando eu tô sem nada pra fazer. (Toumani, Sopapeirinho, 13 anos, live Afroativos).*

Abaixo, os demais entrevistados contam como é participar do Sopapinho Poético:

| PSEUDÔNIMO  | IDADE (anos) | COMO É PARTICIPAR DO SOPAPINHO?   |
|-------------|--------------|---|
| Mallu       | 9            | "a gente brincou de pular corda... virar estrelinha...brincou de pega pega... de cabra cega..."; No carnaval que acho que era pra gente ir com uma roupa africana ( ) a gente brincou assim...menina contra menino...os meninos ficavam numa sala e as meninas na outra ( ) a gente tinha que tentar entrar dentro como se fosse num clubinho das meninas ( ) a gente tinha que tentar entrar no clubinho dos meninos...foi bem legal ( )   |
| Aristóteles | 10           | "eu brinco e a gente faz umas atividades"; "o Sopapinho deixa a gente brincar bastante"   |
| Tomas       | 13           | "a gente gosta porque a gente pode fazer brincadeiras, tem também atividades e encontrar os amigos; aprender sobre a cultura negra"   |
| Mike        | 9            | "lugar de aprender de onde que vem os negros, sobre ser negro, o que eles fizeram com os negros naquela época da escravidão, aprender algumas músicas"  |
| Nego P.     | 13           | "até um tempo atrás ( ) quando eu tava no sexto ano, eu ainda ia porque meus pais falavam pra eu ir,( ) mas só que aí também eu não ficava assistindo a roda grande ( ) foi ano passado que eu comecei a achar a roda grande e não ficar todo tempo lá no Sopapinho ( ) então tipo, eu ficava, não, agora eu sou grande (com voz de humor), não posso ficar com essas crianças, rrsr..."; "mas eu acho que eu continuo indo porque eu gosto de escutar a poesia que eu também acho importante né, aprender ( ) porque eu reconheço que ainda não sei tanto as coisas, lá eu aprendo bastante ( ) eu também gosto de escrever também, não que eu escreva bem, mas um dia eu vou escrever bem, então pra escrever bem tu tem que escutar, né, tem que aprender ( ) eu gosto da música também que tocam, eu acho bem bacana ( ) ah, eu gosto bastante também de comprar, não é sempre que eu compro, mas eu gosto de comprar naquela lojas ali quando tem umas coisas bonitas,( ) isso eu sempre compro: o quiche da Kyzzy, é muito é uma delícia"; "acho que a coisa mais importante do Sopapinho é que tipo antes de eu visitar bastante lá e escutar bastante, eu não ( ) entendia muito da minha própria cultura ( ) hoje em dia eu escuto e ouço e leio coisas sobre a gente, eu escuto música negra ( ) jantes, eu não entendia muito disso" |
| Sofia       | 8            | pra mim participar do Sopapinho é bem legal ( ) tipo é uma oportunidade que a criança teve porque ( ) tu aprende ( ) onde você muda ( ) onde você registra as coisas que você fez ( ) também é onde você cria e brinca ( )brinca até demais ( ) como eu...eu tava lá brincando de pega pega com os meninos ( ) tava lá brincando aí fui eu girando, girando, girando até cai e machuquei meu joelho ( ) a gente faz aquelas apresentação como você já viu ( ) eu canto e eu também já fiz um rap lá...da poesia da minha avó ( ) eu aprendi que ser negro é muito mais que isso [aprendi] a gostar ser ( ) deixar meu cabelo crescer, sem me importar se alguém acha ele duro ou não ( ) se alguém me chamar de negra aprendi a bater no peito e dizer eu sou negra sim e daí"  |

Tabela 2 - Percepções das/os entrevistados sobre a participação no Sopapinho

O Sopapinho é parte integrante do Sarau Sopapo Poético – Ponto Negro da Poesia, um sarau de poesia negra da cidade de Porto Alegre/RS, que nasceu em março de 2012 e segue pulsante (FONTOURA; 2019; FONTOURA & SALOM, 2016; FONTOURA, 2018; SILVA & NOGUERA, 2020; SILVA, 2021). O sarau é realizado sempre na última terça-feira do mês, entre março e novembro, organizado pela Associação Negra de Cultura (ANdC), criada por Oliveira Silveira nos anos 80.

Nos últimos anos, o sarau passou a ter como endereço certo o citado Centro de Referência do Negro Nilo Feijó (CRN)<sup>5</sup>, no bairro Menino Deus, em Porto Alegre/RS. Criado em 2012, o CRN foi interditado e reinaugurado em março de 2016 pela Prefeitura de Porto Alegre, que gerencia o espaço. Assim, o CRN está constantemente em disputa em função da atualização dos processos de desapropriação, embranchecimento e elitização dos territórios negros ao longo das décadas, como é o caso do bairro Menino Deus, fruto da remoção da antiga Ilhota<sup>6</sup>. (VIEIRA, 2017). É importante refletirmos, portanto, sobre hoje o CRN se localizar num território historicamente negro da cidade de Porto Alegre e seguir tentando resistir aos

<sup>5</sup> O CRN está a aproximadamente 3km do Centro Histórico da cidade de Porto Alegre/RS. Em matéria sobre a inauguração, lemos: "Está é a conquista de uma antiga reivindicação da comunidade negra e o objetivo é que o local acolha e promova debates, palestras e fóruns de discussões. O Centro de Referência do Negro recebeu o nome de Nilo Feijó, em uma justa homenagem ao carnavalesco e antigo militante do movimento" (OLIVEIRA, 2016).

<sup>6</sup> O CRN se constitui atualmente na antiga sede da "Associação das Entidades Carnavalescas e que após a saída dessa e a retomada do espaço pela prefeitura, os ativistas negros e Associação Negra de Cultura, demandaram um espaço específico para sua população" (ROSA, 2020, p. 123), localizada na antiga Ilhota. "No final da década de 1960 a Ilhota deixou de existir, sendo grande parte de seus moradores removidos para o bairro Restinga, localizado no extremo sul da cidade, distante cerca de 26 km do Centro. Sem nenhuma infraestrutura à época, a Restinga foi o local escolhido para "acolher" as populações residentes em núcleos habitacionais de baixa renda, removidas de diversos pontos da cidade" (VIEIRA, 2017, p. 127).

processos de branqueamento, ao manter sua centralidade e reconstituir uma ilha negra-africana em um estado brasileiro majoritariamente branco, o Rio Grande do Sul<sup>7</sup>.

*Por outro lado, nos mantemos ali, porque ali é um espaço historicamente negro então, estamos tratando, acima de tudo, como um espaço de resistência negra. Mas, em alguns momentos, tem sido o gargalo do Sopapo (Cartola – Pseudônimo).*

Passei a habitar o Sopapo como pesquisadora durante a pesquisa de conclusão de curso da graduação em Psicologia<sup>8</sup>, concluída em 2018, após frequentá-lo por três anos como participante assídua, desde meados de 2014/2015. Abaixo trago alguns trechos da pesquisa “Sarau Sopapo Poético – Ponto Negro da Poesia: fios de prata conectando a negritude em Porto Alegre”, que analisou a articulação entre subjetividade, arte e negritude no território de existência forjado pelo Sopapo, numa aposta de que o Sopapo potencializava processos de saúde e (re)existência aos sujeitos negros e negras a partir da negritude do território.

A respeito do sarau, ele possui uma dinâmica muito própria. Ela envolve o Cine Kafuné e a Feira de Afroempreendedorismo abrindo alas para: a roda de poesia, a participação do Sopapinho e apresentação final de um/a artista convidado/a.

O Sarau Sopapo Poético-Ponto Negro da Poesia apresenta forma de atuação múltipla e complexa, encruzilhando roda de poesia, feira afro-empresadora, artistas e escritores negros e negras convidados, além de manter ação política-pedagógica específica voltada para as crianças frequentadoras, chamada de Sopapinho (FONTOURA, 2019, p. 16).

Em cada edição, um artista negro ou negra é convidado/a para ser homenageado/a, sejam escritores ou escritoras, sambistas, atrizes e atores, entre outras formas de manifestação da arte negra de resistência. A pessoa convidada é, portanto, sempre uma pessoa negra, posicionamento que parte da agência das pessoas negras sobre esse espaço (ASANTE, 2009). Assim, não apenas o sarau é de poesia negra, mas o/a artista e a arte também, pois a arte que se apresenta no Sarau Sopapo Poético é, nas palavras do *Luiz Gama, uma arte negra de resistência* à situação imposta pelo racismo da sociedade brasileira. Daí por diante, aqueles e aquelas que chegam ao sarau têm um encontro marcado primeiramente com a “arte negra de resistência” –

<sup>7</sup> Em 2016, segundo PNAD, o Estado do Rio Grande do Sul contava com 18,2% de população negra autodeclarada, sendo que no Brasil essa mesma população representava 54,9% do total.

<sup>8</sup> Durante as entrevistas e a roda de conversa, essa aposta ganhou cor com as narrativas dos/as participantes e organizadores/as do sarau. O TCC ainda não foi disponibilizado para consulta online no sistema de bibliotecas da UFRGS, mas maiores informações podem ser lidas no capítulo “Vozes negras femininas: ecoam poéticas e aquilombamentos subjetivos” (2021), de minha autoria e que consta nas referências desta dissertação.

com a arte, com a literatura, com a música –, que ganha corpo através da comunidade afro-gaúcha,

*Ele [o sarau] representa esse lugar de encontro e de expressão, de livre expressão do povo negro, dentro da sua resistência, da sua luta. A gente costuma dizer que o Sopapo Poético é um espaço de cultura negra de resistência ( ) uma dimensão política, e pra nós essa é a referência, política. Então, [o Sopapo] é esse espaço de livre expressão do negro e da cultura negra de resistência, é um espaço de referência, se tornou um espaço de referência. (Luiz Gama - Pseudônimo).*

Na esteira dessa reflexão, bell hooks (2019) compreende a cultura negra de resistência como aquela que emergiu no contexto do apartheid e da segregação, sendo “um dos poucos espaços para o tipo de descolonização que torna possível o amor pela negritude” (HOOKS, 2019, p. 47). Isso posto, as pessoas que adentram o Sopapo Poético acabam por se deparar com uma série de referenciais artístico-políticos de matriz negro-africana, com potência para constituírem modos de subjetivação por seu pertencimento negro-africano, ou seja, há ali uma série de substâncias que autorizam o sujeito negro a (re)pensar seu modo de existir, o que torna esse território tão especial, em contraste com o restante da sociedade brasileira (FONTOURA, 2019).

O sarau, da forma que o conhecemos hoje, é fruto de um percurso de Oliveira Silveira com as rodas de poesia dos anos 80 e com a Associação Negra de Cultura, fundada em 8 de dezembro de 1987. Na maioria das entrevistas realizadas para o TCC, Oliveira Silveira surgiu em nome ou arte. Como referia um dos interlocutores daquela pesquisa: *O grande fio condutor é a figura do Oliveira Silveira, porque essa questão de sarau de poesia ele já fazia nos anos 70. (Cartola<sup>9</sup> – Pseudônimo).*

Parafraseando Oliveira Silveira, ao chegar ao Sarau “me encontrei”. Ironicamente, o Sopapo foi o segundo território em que testemunhei pessoas negras sendo reconhecidas em suas riquezas e pluriversalidades – o primeiro foi o Sambarau<sup>10</sup> (BATISTA, 2016). Enquanto visitante ocupei a roda de poesia para declamar; fiz grandes amizades, que perduram ainda hoje;

<sup>9</sup> Homem, negro, compositor. Fundador e organizador ativo do Sarau Sopapo Poético.

<sup>10</sup> Organizado pelo Coletivo Negração, o Sambarau foi um evento que reuniu estudantes negros e negras de 2012 a 2019, com samba e poesia negra, nas dependências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Ele nasce no mesmo período que o Sopapo Poético, ambos influenciados pelo Sarau Bem Black, de Salvador/BA. Apesar dos ambientes diferentes, a arte negro-brasileira, representada pela poesia negra e pelo samba, era ferramenta de ambos os saraus para resistirem ao processo de embranquecimento. O Sambarau também promovia debates acadêmicos, para além de literários, na esteira de rodas de conversas e seminários que costumam ocorrer nas dependências universitárias.



encontrei pela primeira vez ali, e de uma só vez, três psicólogas negras que me amparam em meu caminhar enquanto psicóloga, pesquisadora e mulher negra; cruzei, pelas rotas do Sopapo, com um poeta-amor, Duan, cuja poesia nomeia o primeiro livro publicado pelo Sopapo: “Sopapo Poético: Pretessência” (ROCHA et al, 2016). Por isso, ousou supor que, de algum modo, faço parte da comunidade negro-africana porto-alegrense que o Sopapo forja, entre tantas outras funções que cumpre.

O Sarau Sopapo Poético, portanto, ao longo de toda minha formação no campo da psicologia tem sido um dos principais “atores políticos”, parafraseando a socióloga Nilma Lino Gomes, que compreende os Movimentos Negros em seu caráter educador e emancipatório. Reconheço que pouco da travessia que fiz teria acontecido, como aconteceu, caso eu não tivesse me permitido ser invadida pelo Sopapo em meados de 2014/2015 e, depois, novamente em 2018 e 2019, como pesquisadora, na graduação e na pós-graduação, respectivamente.

GOMES (2018) aponta que a histórica organização social que é o Movimento Negro, nas suas mais variadas vertentes, “é um dos principais atores políticos que nos reeduca nessa caminhada e não nos deixa desistir da luta”, cuja inspiração e fortalecimento ancestral “renova hoje e sempre as nossas forças e energias” (GOMES, 2018, p. 20). Para a autora, as ações dos Movimentos Negros, via de regra, partem de um “caráter emancipatório, reivindicativo e afirmativo, que o caracterizam [...] um educador de pessoas, coletivos e instituições sociais ao longo da história e percorrendo as mais diversas gerações” (GOMES, 2018, p. 23).

Aqui compreendemos os Movimentos Negros como uma importante comunidade negra, um *continuum* dos quilombos de outrora, como apontou Beatriz Nascimento. Forjados sobre características específicas que o racismo impõe às pessoas negras no Brasil, os Movimentos Negros se sustentam, sobretudo, na ancestralidade negro-africana em suas mais diversas frentes, em busca de sua agência. (ASANTE, 2009; NASCIMENTO, 2018; NASCIMENTO, 1980).

Segundo Raquel Barreto, em diálogo com Beatriz Nascimento:

O quilombo é hoje uma metáfora, um verbo, um imperativo, uma tradição. Uma forma de estar no mundo pautada na junção de saberes do corpo, do intelecto e da alma. **O quilombo hoje habita em nós.** Não como um território externo a ser alcançado, como no período da escravidão, mas como uma episteme negra, elaborada a partir do acúmulo de resistência, tradições, valores sociais, culturais e políticos. Dentro de cada aquilombado está o imperativo de reinterpretar a tradição e segui-la (BARRETO, 2018, p.37; grifo da autora ou grifo meu).

Essa reflexão se faz importante porque os Movimentos Negros, as comunidades negras, os clubes sociais negros, as comunidades de terreiros, entre outros, emergiram com seus próprios recursos em solo brasileiro. De modo que os movimentos e as organizações negras acabam por tomar a frente naquilo que o Estado deveria prover, mas que historicamente falha em fazer. Por fim, os Movimentos Negros operam enquanto agrupamentos ou sujeitos que promovem ações sistemáticas pensadas por pessoas negras para pessoas negras, especialmente para as crianças negras, com agência sobre seus recursos e interesses, com caráter emancipatório, na garantia de autonomia (SILVA, 2015). Tais ações e agrupamentos podem ser pluriversais, justamente porque o ser negro-africano, na diáspora ou não, é pluriversal e múltiplo e têm a potencialidade de nos permitir e ensinar a aquilombar (RAMOSE, 2011; NOGUERA, 2014; BARRETO, 2018).

Compreendemos o Sopapinho e o Sopapo enquanto um espaço de agência dos Movimentos Negros, de cunho educador e emancipatório em solo porto-alegrense. As compressões das crianças/pré-adolescentes/adolescentes entrevistados demonstram similaridade com essa proposição, visto que enxergam as crianças/pré-adolescentes/adolescentes de um modo diferenciado se compararmos com o restante da sociedade brasileira, como o debate abaixo pretende demonstrar.

### 1.3. Infâncias, crianças e crianças negras – apontamentos iniciais

*“Só mais um menino, moleque, guri, jovem, rapaz...  
Só mais um preto, para alguns marrom,  
para outros chocolate,  
moreninho,  
NEGRO,  
Dotado de VIDA  
Com muito a viver,  
Interrompido.  
Vivo? Não mais.  
Morto.  
À queima roupa (...).”*  
(Pedro Ramão, Sopapeirinho).

Muitos autores e autoras vêm afirmando que as infâncias são múltiplas e que estão em debate. Porém, menos frequente é a concepção de que as compreensões sobre as infâncias são materializadas por narrativas acadêmicas, manuais de pediatria, legislações, parâmetros pedagógicos, entre outros que tem as infâncias como tema. Essas produções não apenas se debruçam sobre as crianças, mas também constroem crianças e infâncias, a respeito do que é considerado normal, seja no que é esperado de uma criança em determinada idade, ou ainda, a

respeito de formas e ritmos de aprendizagem. Das etapas de desenvolvimento biopsicossocial, dos modos de se comunicar e de se portar, passando pelas atividades e brincadeiras consideradas adequadas em cada fase, até as cores que meninas e meninos devem usar, tais teorias materializam “parâmetros, medidas e ideais [...] estabelecendo os meios para alcançá-los e modelando as condutas infantis”, de forma que a infância passa a ser “compreendida e organizada em prol de um gerenciamento tido como conveniente” (HILLESHEIM & GUARESCHI, 2007, p. 87). Nesse sentido, se faz preciso compreender que existem perspectivas diversas de infância e criança, de acordo com as múltiplas culturas, pensamentos e compreensões de mundo.

Renato Nogueira e Luciana Alves, no artigo “Infâncias diante do racismo: teses para um bom combate”, de 2019, nos oferecem importantes conceitos, noções e categorias analíticas sobre infância para pluriversalizar esse debate. Eles nos dizem que, embora haja diferenças entre as áreas do conhecimento abaixo citadas, há um certo consenso de que a infância é compreendida como uma etapa da vida:

Em linhas bem gerais, a noção de infância diz respeito aos aspectos jurídicos, psicológicos, biológicos, enfermagem pediátrica, médico-pediátricos e educativos. Essas áreas convergem para sustentar a tese de que a infância é uma fase da vida. Do ponto de vista legal, no Brasil a Lei 8069/1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) [...] estabelece que infância é a fase da vida de 0 a 12 anos incompletos (NOGUEIRA & ALVES, 2019, p. 3).

Segundo o artigo, a infância também vem sendo pensada como sinônimo de ser criança. Nogueira e Alves, em diálogo com Qvortrup (2011), apontam que, “por outro lado, a categoria analítica infância é diferente, ela não é uma fase transitiva, mas uma categoria permanente”, no sentido de que ela segue existindo, mesmo após as crianças se tornarem adultas (NOGUEIRA & ALVES, 2019, p. 4). Em outras palavras, ainda que a criança passe por essa fase da vida, a categoria infância permanece, considerando que sempre haverá crianças nascendo. Para Deise Arenhart, “a infância é a condição social que unifica as crianças como grupo etário e as coloca em experiências comuns, uma vez fazendo parte da mesma experiência histórica e cultural” (ARENHART, 2016, p. 33).

As entrevistas com as crianças, pré-adolescentes e adolescentes realizados nessa pesquisa apontaram aspectos importantes relacionados ao ponto de vista delas a respeito do debate de infâncias e das relações raciais. A ideia de infância apresentadas pelas/os entrevistados/as se referiu a ser pequeno/a, brincar livremente, ter liberdade para poder dizer o que se pensa, apenas estudar e não precisar trabalhar, trazendo à tona as ideias de que as crianças

vivenciam seus cotidianos de modo mais livre, ainda que as crianças não tenham poder de decisão, para elas é vantajoso não ter que lidar com demandas atribuídas à vida adulta. Por outro lado, as ideias de pré-adolescência e adolescência envolveram compreensões físicas, relacionadas a engrossar a voz, estar em fase de crescimento, mas também a aprender ou saber de mais coisas para a vida adulta, demonstrando que as questões relacionadas à pré-adolescência e adolescência para esse grupo se concentram em questões do corpo em desenvolvimento e de um certo modo de se comportar, a caminho de se tornar adulto.

Em termos afroperspectivistas, é preciso estabelecer diferenciações entre as categorias “criança” e “infância”, que não são sinônimos, embora estejam interligados. O que estabelece os termos afroperspectivistas é a Filosofia Afroperspectivista, ou, ainda, a Afroperspectividade:

De maneira geral, a afro-perspectividade é um exercício filosófico em diálogo com outras áreas das ciências humanas (especialmente a sociologia da infância) baseado em sentidos de mundo africanos, afro-brasileiros e indígenas de caráter biocêntrico que tem na infância um conceito-chave. Em termos afro-perspectivistas, reconhecemos as infâncias em várias camadas, tal como diversas teorias e estudos preconizam (NOGUERA & ALVES, 2019, p. 6).

Nogueira & Alves (2019), em diálogo com estudos sobre crianças e infâncias, defendem que as categorias *criança* e *infância* não devem ser tomadas como equivalentes, visto que “estamos diante de uma condição historicamente e socialmente construída por práticas institucionais, o que desloca a infância de uma natureza biopsíquica para uma dimensão histórico-cultural e socialmente produzida” (NOGUERA & ALVES, 2019, p. 4). Assim, se, para alguns/algumas autores/autoras, a noção de infância é a experiência vivida pelas crianças com até 12 anos e, para outros/outras, a categoria infância se refere a uma dimensão histórico-cultural produzida socialmente, para a Filosofia Afroperspectivista é preciso somar mais um elemento a essa dupla (noção e categoria): o conceito de infância “é filosófico-espiritual e baseado em sentidos de mundo afro-perspectivistas” e não está restrito a uma determinada idade (NOGUERA & ALVES, 2019, p. 4).

Em termos afroperspectivistas, “o conceito de infância emerge como um milagre brincante que restabelece a mais-valia da vida” (NOGUERA & ALVES, 2019, p. 4), sobretudo quando parte de práticas cotidianas que incorporem modos lúdicos de viver a vida. A infância permite que resgatemos a criança que há em nós, fomentando nossa capacidade de infancionalização, ou seja, de problematizar modos adultescidos de organização social. Para Nogueira & Barreto, *Infancionalizar* não se confunde com *infantilizar*. Infantilizar aumenta a dependência das crianças e retira sua autonomia; infancionalizar é o seu oposto: uma aposta na

infância enquanto ação disruptiva. Assim, “infancializar é uma maneira de perceber na infância as condições de possibilidade de invenção de novos modos de vida” (NOGUERA & BARRETO, 2018, p. 627), escapando de um discurso adultocêntrico que percebe as crianças como incapazes justamente por não serem adultas. Infancializar, por fim, é trazer para dentro o sopro brincante que o estado de infância contém, mesmo quando deixamos de ser crianças.

Em “Ideias para adiar o fim do mundo” (2019, p. 57), Ailton Krenak, escritor e liderança indígena do povo Krenak, aponta que a sociedade está condicionada a uma ideia de ser humano e de existência que precisam ser desestabilizadas para que “talvez a nossa mente sofra uma espécie de ruptura, como se caíssemos num abismo. Quem disse que a gente não pode cair? Quem disse que a gente já não caiu?” (KRENAK, 2019, p. 57). A partir dessa reflexão, Krenak nos interroga sobre o porquê a sociedade em que vivemos tem tanto medo de uma nova queda, se ela não tem feito outra coisa que não seja cair. Estamos caindo em diferentes escalas, tempos e lugares do mundo. O autor sugere que, “então, talvez o que a gente tenha de fazer é descobrir um paraquedas. Não eliminar a queda, mas inventar e fabricar milhares de paraquedas coloridos, divertidos, inclusive prazerosos” (KRENAK, 2019, p. 63), paraquedas projetados desde um

(...) lugar onde são possíveis as visões e o sonho. Um outro lugar que a gente pode habitar além dessa terra dura: o lugar do sonho. Não o sonho comumente referenciado de quando se está cochilando ou que a gente banaliza “estou sonhando com o meu próximo emprego, com o próximo carro”, mas que é uma experiência transcendental na qual o casulo do humano implode, se abrindo para outras visões da vida não limitada (KRENAK, 2019, p. 65-6).

Por outro lado, ainda a respeito da obra de Ailton Krenak, o título do texto “Perguntar para uma criança o que ela quer ser é uma ofensa” (PORTAL LUNESTAS, 2016, documento eletrônico), nos coloca uma importante questão. A pergunta do que uma criança quer ser no futuro parte da concepção de que a criança ainda não é, no tempo presente, e de que a infância é apenas um tempo de falta. Dito isso, a percepção supostamente reconhecida em diversos campos de que a infância é uma etapa única, em que as crianças elaboram e experimentam ideias ativamente, raramente se materializa nas relações familiares, escolares, institucionais, sociais e epistêmicas (SARMENTO, 2008; KRENAK, 2019).

No cotidiano é comum, portanto, que as crianças ainda sejam postas na posição de “ainda não”, ou de “em vias de ser”, sem serem reconhecidas enquanto sujeitos com “estatuto ontológico social pleno – no sentido em que não são ‘verdadeiros’ entes sociais completamente reconhecíveis” pois na maioria das vezes as crianças e a infância são percebidas e constituídas

como “a expressão de uma relação de transição, incompletude e dependência” (SARMENTO, 2008, p. 20). Apesar dos debates no campo da infância, na defesa de que as crianças devem ser reconhecidas verbalmente em papéis ativos e de uma postura que afirma reconhecer as crianças como atores sociais, com direito a participar, interagir e negociar com os sujeitos adultos, essas questões permanecem “invisibilizadas enquanto prática pedagógica, investigativa, enquanto perspectiva que protagoniza nos seus diferentes contextos práticas subversivas” (NUNES, 2015, p. 600). Ou seja, na prática, o discurso sobre o direito das crianças não ganha corpo porque há uma série de adultos envolvidos na tomada de decisões e, geralmente, nenhuma criança com voz.

Em entrevista sobre as crianças e o papel da arte, Krenak (2020) afirma que as crianças já têm seu próprio otimismo; elas já “projetam paraquedas coloridos, o tempo todo, para além de ter os paraquedas, porque elas têm capacidade de incidir sobre o mundo totalmente fechado” (KRENAK, 2020, documento eletrônico), ou seja, abrem fendas no mundo adulto com seus paraquedas coloridos e, com suas invenções, neles se expressam. Com essa habilidade, elas buscam resistir à negação que o mundo adultescido lança sobre elas, a partir de “práticas pedagógicas desenvolvidas por adultos” e que “ocultamente silenciam as sabedorias das crianças”. (KRENAK, 2020, documento eletrônico).

Corroborando o debate acima, Ailton Krenak (2020) novamente aponta que

É o mundo adulto que precisa de freio, e o convite a abrir os olhos, o ouvido, abrir o coração também pra linguagens diversas, que não é a do mundo adulto. É sinal, é gesto. Às vezes uma criança quer falar, ela não diz que quer falar, ela observa o mundo adulto, fica observando, só com a observação dela ela já está falando muito. Mas se você não pára para ver que ela está te observando, não tem troca nenhuma, de novo a comunicação vai ficar de um lado só, alguém vai falar e ninguém vai ouvir (KRENAK, 2020, documento eletrônico).

Ora, essa posição impõe que as crianças necessitem “dialogar com o mundo adultecido e trancafiado, principalmente de instituições formais de educação como a escola e a universidade” (NUNES, 2015, p. 600). Aqui cabe inserir a própria psicologia infantil que, muitas vezes, no contexto escolar ou de psicodiagnóstico, define critérios de normalidade, de desenvolvimento, de rendimento, dentre outros elementos que são tomados de forma universal, independente das subjetividades e dos contextos das crianças (GRAEFF, 2008; NOGUERA & BARRETO, 2018), pois tais proposições operam em pesquisas, mas encontram dificuldades para se materializar nos cotidianos institucionais. Mesmo assim, longe de romantizar, precisamos reconhecer que as crianças criam estratégias, assumindo seu protagonismo sempre

que possível e buscando sustentar seus desejos e perspectivas. Apesar das disputas de poder, elas resistem e negociam com os adultos e adultas, de acordo com os arranjos que encontram.

Mas o que podem as crianças frente ao mundo dos adultos? E de que mundo estamos falando?

Em sua dissertação *Lápis Vermelho é de Mulherzinha: Desenho infantil, relações de gênero e educação infantil*, Márcia Gobbi (1997) aponta que o adultocentrismo se aproxima do etnocentrismo enquanto compreensão de mundo, em que nosso grupo de pertencimento “é tomado como centro de tudo e os outros são olhados segundo nossos valores, criando-se um modelo que serve de parâmetro para qualquer comparação. Nesse caso o modelo é o adulto [...] ele é o centro” (GOBBI, 1997, p. 26). Tais compreensões adultescidas, ou seja, adoecidas com a adultez, nos impedem de perceber e de escutar o que as crianças têm a dizer, “nos deixando amarrados em padrões de linguagens e de comportamentos que muitas vezes não correspondem a “intempestividade” da própria infância” (SANTIAGO, 2014, p. 112). Na esteira dessa reflexão, é preciso questionar ao menos dois elementos. Um diz respeito à visão das infâncias como se fosse uma experiência incompleta, representadas por sujeitos que ainda não sabem falar por si e a respeito do que vivem. O segundo ponto se refere à ideia de que os sujeitos crianças, que compartilham a infância enquanto categoria geracional, partilham também de experiências universais, quando não há universalidade em ser criança, pelo contrário, conforme NUNES: “Ser criança é mistificadora dos demarcadores de diferenças e, conseqüentemente, das hierarquias sociais, fundadas a partir da categoria de classe, gênero, etnia/raça e geração” (NUNES, 2015, p. 599).

Deste modo, para pensar qualquer experiência, inclusive as infantis, é preciso expandir do universo para o pluriverso. O pluriverso se relaciona com a pluriversalidade, em expansão ao “uno” do universo, incluindo a universalidade. Em suma, a Pluriversalidade é o

reconhecimento de várias possibilidades, de muitas perspectivas. A pluriversalidade é o reconhecimento das diferenças, da diversidade<sup>11</sup> radical, do mundo como um vasto conjunto de interpretações e perspectivas, sistemas e teorias [...] Dentro do campo das Ciências Humanas e Sociais, a pluriversalidade é o reconhecimento de muitos sujeitos, diversas culturas, de quesitos como gênero, cor/etnia/raça, sexualidade, geopolítica, colonialidade etc. na produção de conhecimento (SILVA, NOGUERA & MORAES, 2015, p. 14).

---

<sup>11</sup> Para um maior debate a respeito do tema da diversidade, indicamos “Pedagogias da diversidade” de Marcos Antônio Bessa-Oliveira, de 2019. Disponível em: < <https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/9691> >. Acesso em 21 jan. 2021.

Assumimos, assim, no presente estudo, que não há universalidade nas vivências das infâncias, ao mesmo tempo em que reconhecemos que pode haver experiências partilhadas, ou seja, é possível supor que as crianças vivenciem algumas questões semelhantes. Se pegarmos emprestadas algumas compreensões da sociologia da infância, podemos perceber que as crianças: a) lidam com uma constante disputa com lógicas adultocêntricas, em que pessoas adultas definem o que é melhor para elas, sem ouvi-las; b) vivem uma mesma categoria geracional, denominada de infância, mas de modos múltiplos; c) muitas vezes, necessitam disputar com as gerações mais velhas o que lhes é importante; d) são percebidas como sujeitos que vivem o período da falta, de quem ainda não sabe, de quem está em transição, de quem está por vir, etc (SARMENTO, 2009; NUNES, 2017; ARENHART, 2016). Sobre esse último ponto, outro debate emerge do ponto de vista das análises geracionais: será que há alguma idade que não seja de transição? Em diálogo com Manuel Sarmento, vemos que

(...) todas as idades são de transição, no sentido em que nelas se percorre uma parte do percurso de vida de cada ser humano – mas uma condição social que corresponde a uma fase etária com características distintas, em cada momento histórico, de outras fases etárias. As crianças são actores sociais competentes, com características próprias, que se exprimem na alteridade geracional (diferença relativa face às outras gerações, no que respeita ao estatuto social e aos elementos simbólicos configuradores do grupo geracional) (SARMENTO, 2009, p. 22).

Assim, as pessoas adultas vivem, também, idades de transição. Mas esse argumento raramente é usado, por si só, para controlar suas existências e desejos. Se todas as idades são de transição – colocando em xeque frases como “15 anos só se faz uma vez” –, as crianças são seres situados no tempo e espaço, com seus desejos e receios. São seres que poucas vezes são escutados de fato e que se dão conta desses jogos de poder, a tal ponto que se reconhecem em disputa, nem sempre dizendo aquilo que realmente pensam ou sentem, mas verbalizando aquilo que pressupõem que as pessoas adultas querem ouvir, mandigando com tais jogos de força no intuito de obter o que desejam ou de ao menos não serem pegos nessas mandingas (NUNES, 2017). As mandingas da infância surgem neste trabalho a partir de um empréstimo da tese de Míghian Nunes (2017), *Mandingas da Infância: as culturas das crianças pequenas na escola municipal Malê Debalê, em Salvador (BA)*. A respeito das culturas infantis que as crianças dessa escola punham em prática, NUNES compreende que as crianças lançam mão das mandingas da capoeira para gingarem frente aos desafios do cotidiano: “A capoeira como linguagem pode colaborar para que compreendamos as mandingas das crianças [...] o jogo em



que elas participam junto com outras e demais pessoas adultas, com vistas a negociarem sua existência enquanto crianças” (NUNES, 2017, p. 31).

Em outras palavras, compreensões de infância e criança que são tomadas como aceitáveis para uma certa cultura são tecidas em sujeitos, documentos e narrativas. Não são dadas de antemão. À medida que um modo de ser criança é eleito como normal, outro será apontado como desviante. Assim, as diversas possibilidades de vivências infantis são postas em órbita em torno de modos hegemônicos de ser criança. Apesar de não estar previsto em lei, tais premissas operam silenciosamente nas famílias, instituições de educação, de saúde e jurídicas, nas mídias sociais, em literaturas infanto-juvenis, etc., com grande chance de serem assumidas como se fossem verdades.

Por exemplo, vivemos em uma época que testemunha cada vez mais crianças diagnosticadas com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (conhecido como TDAH) e que são, desde cedo, medicadas. Certamente, muitas crianças sofrem para se concentrar e focar em determinadas tarefas e situações. Ao mesmo tempo, visibilizamos uma outra questão: de que forma a escola, com suas estruturas e metodologias, contribui para que as crianças cada vez “menos” deem conta de se concentrar de acordo com o modo definido pela escola? De que forma as tecnologias que as novas gerações acessam interferem nas modalidades de aprendizagem, de atenção, concentração e aquisição de conhecimentos? As pessoas que atuam na escola têm pensado que outros elementos, para além de dificuldades supostamente inerentes ao sujeito-criança, podem estar engendrando a construção de processos de aprendizagem? Têm refletido como as opressões se inserem nesse cenário, tais quais racismo, sexismo, lgbtfobia, classismo? Assumem que essas violências podem reduzir a possibilidade (ou até impedir) que tais sujeitos possam concentrar-se em aprender, em vez de tornarem-se sacos de pancada?

Obviamente, tais questões não apagam uma necessidade diferenciada de uma criança nem menosprezam diagnósticos por si, mas apontam emaranhados que se deslocam, afetam os processos de aprendizagem e que não operam apenas no campo individual, ou seja, extrapolam (e se enlaçam com) as próprias ideias de infâncias e crianças, sobretudo nas instituições em que elas estão presentes.

Tomemos outro exemplo para pensar: os chás de revelação do sexo do bebê. São momentos em que a família descobre se a criança é menino ou menina. É cada vez mais comum presenciar chás de revelação durante as gestações. A mãe e/ou o pai, das tantas configurações familiares possíveis, não acessam essa informação em exames prévios e recebem a notícia no ápice do chá a partir das cores do bolo que cortam durante o evento. As cores são, quase sempre,

rosa e azul, em que rosa significa que o bebê “é” menina e azul, menino. Em tempos em que a máxima de que meninas devem vestir rosa e meninos devem vestir azul é propagada, autorizando crimes de lgbtfobia e transfobia, essa não é uma questão simples e ingênua.

Em diálogo com Sofia Favero e Paula Sandrine Machado (2019), apresento que

a respeito da inversão dos papéis normativos do sexo-gênero-desejo, como gostar de brincar de boneca (p. ex. *barbie*, p. 454), carrinho e até mesmo interesse em brincar de casinha ou a preferência por sentar ao urinar. Desempenhar o papel de mãe, ter personagens femininos favoritos, evitar brincadeiras agressivas ou jogos competitivos, tudo isso dá sustentação clínica para diagnosticar o (trans)gênero. Contudo, tais critérios denunciam a fragilidade de um processo que deveria ser científico, mas que esbarra em estereótipos há muito combatidos por diversos setores sociais, entre eles o movimento feminista e os próprios ativismos trans, indicando como são recorrentes as críticas à pretensa neutralidade da ciência e seu caráter – também – ideológico (FAVERO & MACHADO, 2019, p. 105).

Com esse debate e essas interrogações, não buscamos condenar famílias que optam pelo evento. Que optam pelo azul ou rosa, pelas bonecas ou carrinhos. Vidas merecem ser celebradas, afirmadas, e cada família encontra sua forma. Porém, ao mesmo tempo, é importante que visibilizemos que esse modo natural de pensar sexo, ou ainda gênero e sexualidade, não é natural. Pelo contrário, é uma construção de um tempo, de uma localidade, de uma cultura, a qual as crianças estão sujeitas. Há aquelas que resistem como podem (FAVERO & MACHADO, 2019; RODRIGUES et al, 2018). Mesmo assim, há preços subjetivos a serem pagos ao longo de seus desenvolvimentos. Trata-se, sobretudo, de uma produção, desde a barriga, de como a criança deve ser, pensar e agir. O que essas cores dizem às crianças? Se a premissa de que meninas usam rosa é verdadeira, o que são aquelas que preferem outras cores em seus cotidianos? O que não ser esse tipo de menina traz de efeitos para a construção de subjetividade das crianças?

Ou, ainda, o que está em ato é a prática do alterocídio, ou seja, do genocídio da alteridade, da diferença, a partir do debate do autor camaronês Achille Mbembe (2014). O autor compreende alterocídio como a prática de constituir “o Outro não como semelhante a si mesmo, mas como objecto intrinsecamente ameaçador, do qual é preciso proteger-se, desfazer-se, ou que, simplesmente, é preciso destruir, devido a não conseguir assegurar o seu controlo total” (MBEMBE, 2014, p. 26). Pode parecer um exagero supor que brinquedos e cores seriam capazes de exterminar diferenças e constituir desigualdades, mas, em última instância, não é disso mesmo que se trata? Ao afirmar uma forma de vestir-se, o que está em jogo não é a roupa ou a cor em si mesma, e sim essa forma de regulação que opera como se fosse a regra, de forma normativa, afirmando e negando existências, das infantis às adultas.

Mas como esses conceitos são pensados e que subjetividades produzem, principalmente para as crianças negras?

Em “Necropolítica”, Achille Mbembe (2016) nos mostra como “as formas contemporâneas que subjagam a vida ao poder da morte (necropolítica) reconfiguram profundamente as relações entre resistência, sacrifício e terror”, a partir da produção de zonas livres para matar (MBEMBE, 2016, p. 146). O que antes só poderia ser aceito para corpos negros, rememorando os feitos coloniais ainda vigentes na modernidade, hoje é posto em ato contra aqueles que têm sua humanidade aniquilada. Então, se por um lado a necropolítica oferece condições para que pensemos a produção de morte, ao mesmo tempo, ela sustenta a controvérsia de que essa morte não se direciona apenas às vidas das pessoas negras. É possível argumentar, por exemplo, que a lógica do genocídio da alteridade permite que mulheres trans e travestis sejam assassinadas cotidianamente nesse país<sup>12</sup> e autoriza que pessoas morram sem oxigênio em meio a uma pandemia da Covid-19<sup>13</sup>, sem que o Estado tome providências. Essas vidas não têm o mesmo valor, pois são diferentes em classe, raça, gênero e território. Tais marcadores parecem mostrar-se suficientes para que essas existências não sejam investidas de cuidado, de vacina, de distanciamento social, em uma sociedade que opera a partir da lógica da necropolítica.

No que diz respeito às experiências das crianças, contudo, é o assassinato das crianças negras que a sociedade brasileira assiste dia após dia, pelo Brasil a fora, seja por balas achadas ou pela menoridade que se contrapõem à ideia de infância. Nesse aspecto, o racismo estrutura de forma especial a construção de estereótipos balizadores para uma menoridade negra, de modo que “os estereótipos negativos ligados ao menor em situação irregular sejam os mesmos que se projetam historicamente à criança negra. É dessa maneira que se constrói simbolicamente a menoridade negra”, segundo Daniel Teixeira (TEIXEIRA, 2016, p. 69). Ora, não é preciso ir tão longe para compreender como as crianças negras eram (e ainda são) tratadas pelo Estado

---

<sup>12</sup> Lorena Muniz, mulher trans, perdeu a vida, em fevereiro de 2021, ao realizar um procedimento estético cotidiano, a colocação de próteses mamárias. Deixada para trás sedada pela equipe da clínica, quando o ar-condicionado pegou fogo, Lorena inalou fumaça por muito tempo e veio a óbito dias depois. Contudo, esse não é um caso isolado em que as vidas das mulheres trans são tomadas como menores. Disponível em: < <https://www.otaboanense.com.br/incendio-que-matou-transsexual-que-passava-por-cirurgia-nao-foi-em-taboao-da-serra/> >.

<sup>13</sup> Segundo reportagem do Alma Preta Jornalismo, de 19 de janeiro de 2021: “O colapso no sistema de saúde do estado do Amazonas em decorrência da pandemia de Covid-19 deixou o país estarrecido com relatos sobre a falta de oxigênio hospitalar. O boletim epidemiológico estadual registra 6,1 mil mortos e mais de 230 mil pessoas infectadas. Cerca de 235 pacientes de Manaus, capital do estado, devem ser enviados para tratamento fora do estado. E, até agora, 77 pessoas já saíram do Amazonas para locais como Teresina (PI), São Luís (MA), Brasília, João Pessoa (PB), Natal (RN) e Rio Branco (AC)”. A reportagem pode ser conferida na íntegra no link < <https://www.almapreta.com/editorias/realidade/vidas-amazonidas-importam-as-pessoas-temem-virar-manaus-nao-ha-luto-por-quem-se-morre-aqui> >. Acesso em 05 fev. 2021.

brasileiro. Em 1927, as crianças negras ganharam o direito de serem “menores”. Na coluna ao Portal Lunetas “Necroinfância: por que as crianças negras são assassinadas?”, Noguera (2020) nos conta que Bernardino, um menino negro de 12 anos, foi preso e violentado numa cela de adultos em 1926, 38 anos após a abolição. No ano seguinte, em busca de proteger os “menores” das ações dos adultos, foi criado o Código Melo Mattos. Ainda segundo o autor:

Em 1927, nasceu o Código de Menores (Decreto Nº 17.943-A de 12 de Outubro de 1927), conhecido como Código Melo Mattos. Na prática transformava as crianças negras em objeto de punição penal. Vale destacar um fator simbólico e curioso: o Código Melo Mattos foi promulgado no dia 12 de outubro, no terceiro ano em que o Brasil comemorava oficialmente o Dia das Crianças. Justamente nesse dia, as crianças negras perderam legalmente o direito à infância: elas foram transformadas em menores (NOGUERA, 2020, documento eletrônico).

A respeito do tema, o filósofo comenta que apesar de o Estatuto da Infância e Adolescência (ECA) preconizar que toda criança deve ser protegida, “o racismo transformou a infância das crianças negras em menoridade, fenômeno [...] antigo”. Segundo ele, foi a partir dessa prática que o racismo se reinventou na sua forma de atuar, a partir da abolição da escravidão, quando foi preciso redefinir os lugares das crianças negras. Se elas não eram mais, pela lei, peças e mercadorias, ao mesmo tempo não poderiam acessar os mesmos direitos que as crianças brancas. Para elas “o direito à infância precisava ser rasurado de alguma forma. Estrutura e imaginários racistas não poderiam considerar que crianças negras (pretas e pardas) e indígenas tivessem os mesmos direitos que as brancas”. (NOGUERA, 2020, documento eletrônico).

Em “Racismo e Sexismo” Lélia González (2018) aponta que “o racismo latino-americano é suficientemente sofisticado para manter negros e indígenas na condição de segmentos subordinados” (GONZÁLEZ, 2018), no contexto das sociedades de colonização espanhola e portuguesa, opera o racismo disfarçado ou racismo por denegação, em diálogo com a psicanálise freudiana.. Essa compressão se expressa cotidianamente no Brasil, a partir de um outro elemento em diálogo com a ideologia do branqueamento, a saber: o mito da democracia racial,

A primeira coisa que a gente percebe, nesse papo de racismo, é que todo mundo acha que é natural. Que negro tem mais que viver na miséria. Por quê? Ora porque ele tem umas qualidades que não estão com nada: irresponsabilidade, incapacidade intelectual, criança, etc. e tal. Daí é natural que seja perseguido pela polícia pois não gosta de trabalho, sabe? Se não trabalha, é malandro e se é malandro é ladrão. Logo tem que ser preso, naturalmente. Menor negro só pode ser pivete ou trombadinha (Gonzales, 1979b), pois filho de peixe, peixinho é. Mulher negra, naturalmente, é cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus ou prostituta. Basta a gente ler jornal, ouvir rádio e ver televisão. Eles não querem nada. Portanto tem mais é que ser favelados (GONZALEZ, 1980/2018, p. 193).

Um segundo aspecto da intersecção entre raça e infância é percebido na construção de uma infância branca, a partir de uma hierarquia racial. Esse elemento auxilia a entender de que modo a junção entre características positivas são utilizadas para constituir, no plano simbólico, a criança ideal como branca e saudável (TEIXEIRA, 2016, p. 69). Tais questões, quando aliadas ao debate de gênero, sexualidade, classe e território (dos arranjos possíveis), consolidam diferentes relações com sujeitos de mesma idade, ou seja, o conceito de infância até pode ser importante em aspectos jurídicos, mas não opera sozinho no cotidiano. Pelo contrário, é configurado em consonância com aspectos raciais, de classe, gênero, território, etc. Assim, se as crianças brancas historicamente foram/são silenciadas por serem crianças a partir de construções adultocêntricas, o que tem sido ofertado às crianças negras? Assim, quais são os sujeitos que mesmo com idade legal, têm suas infâncias e adolescências desconsideradas? Quais são os sujeitos denominados como “menor”, criança, jovem, adolescente?

(...) os motivos pelos quais crianças negras e brancas não são vistas e ouvidas diferem qualitativamente e colaboram para demonstrar qual a importância da raça nos estudos sociais da infância: enquanto estas não recebem atenção justamente por serem crianças, aquelas não recebem por não terem nem sido consideradas, por muito tempo, crianças (NUNES, 2016, p. 390).

Ao introduzir a obra *Racismo estrutural* (2019), Silvio Almeida aponta que seu objetivo é defender a tese de que o racismo é sempre estrutural. Para ele,, o racismo é um elemento organizador econômica e politicamente da sociedade. Em suas palavras:

(...) o racismo é a manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade. O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea [...] as expressões do racismo no cotidiano, seja nas relações interpessoais, seja na dinâmica das instituições, são manifestações de algo mais profundo, que se desenvolve nas entranhas políticas e econômicas da sociedade (ALMEIDA, 2019, p. 20-1).

Segundo Almeida, trata-se de práticas conscientes ou inconscientes, mas sempre sistemáticas, de discriminação, que têm a raça como fundamento e que “culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos a depender do grupo racial ao qual pertencem” (ALMEIDA, 2019, p. 32). Por fim, é preciso salientar a diferença entre racismo, preconceito e discriminação. O preconceito racial se baseia em estereótipos acerca de indivíduos pertencentes a um determinado grupo racial, podendo ou não resultar em práticas discriminatórias. A discriminação racial, por sua vez, é “a atribuição de tratamento diferenciado a membros de

grupos racialmente identificados” (ALMEIDA, 2019, p. 32) que para ser posta em prática exige o poder sem o qual não é possível conceder vantagens ou desvantagens devido à raça.

Na esteira dessa reflexão, em *Memórias da plantação: episódios do racismo cotidiano* (2019), Grada Kilomba aponta que o racismo é constituído por três características: a primeira é a construção da diferença em função da origem racial e/ou pertença religiosa, em que o ponto de referência é a branquitude, da qual todos os “outros” diferem. Para ela, “nesse sentido não se é diferente, ‘torna-se’ diferente por meio do processo de discriminação”. (KILOMBA, 2019, p. 75). A segunda é que tais diferenças, via de regra, estruturam valores hierárquicos, portanto o sujeito não só é visto como diferente, mas tal diferença passa a ser articulada com estigma, desonra e inferioridade, em um processo naturalizado a todos os membros do mesmo grupo. Esses dois processos – a construção da diferença pela discriminação e a hierarquização das diferenças – “formam o que também é chamado de *preconceito*” (KILOMBA, 2019, p. 76, grifos da autora).

Para Kilomba (2019) e Almeida (2019) é o poder que as pessoas brancas constituem para si mesmas que permite que o racismo engendre uma sociedade racialmente hierarquizada e colonial. A construção da diferença e a hierarquização das diferenças são processos “acompanhados pelo *poder*: histórico, político, social e econômico. É a combinação do preconceito e do poder que forma o racismo. E nesse sentido, o *racismo é a supremacia branca*” (KILOMBA, 2019, p. 76, grifos da autora).

Esse poder também passa por se definir como norma, como universal, o que é facilmente percebido no fato de as pessoas brancas não se perceberem também como pessoas racializadas. Sua racialidade é tomada como normativa, como neutra, portanto, invisibilizada (BENTO, 2002; CARDOSO, 2011; CARDOSO, 2008; SCHUCMAN, 2014; SCHUCMAN, 2012), o que nos leva ao conceito de branquitude, descrito por Maria Aparecida Silva Bento (2002), no livro *Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*, como “traços da identidade racial do branco brasileiro” (BENTO, 2002, p. 25). Para Bento, nesse processo, o branco pouco aparece, “exceto como modelo universal de humanidade, alvo da inveja e do desejo dos outros grupos raciais não-brancos e, portanto, encarados como não tão humanos” (BENTO, 2002, p. 25). Ainda segundo Maria Aparecida da Silva Bento (2002), a branquitude se estrutura a partir das ideias sobre branqueamento, considerado frequentemente um problema do negro que, a partir do descontentamento de ser quem é, procura se identificar com o branco em busca de ‘diluir’ suas características raciais.

Lourenço Cardoso (2008), no artigo *O branco-objeto: o Movimento Negro situando a branquitude*, corrobora a compreensão de que o sujeito branco não se supõe como portador de

uma identidade racial marcada, como se estivesse fora da marcação enquanto um sujeito racializado, nunca se vendo/cabendo numa posição de minoria racial. Por fim, contribui com o debate sobre branquitude da seguinte forma:

A branquitude permanece significando poder. A identidade racial branca é um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos e materiais palpáveis que colaboram para reprodução do preconceito racial, discriminação racial “injusta” e o do racismo (CARDOSO, 2011, p. 81).

Carlos Moore (2012), em *Racismo e Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo*, ainda a respeito do debate sobre racismo, aponta que os equívocos conceituais em relação ao racismo e ao preconceito são evidentes. Segundo ele, “os preconceitos não são necessariamente manifestações do racismo”; ao contrário, ele indica que é sobretudo o oposto, pois “é o racismo que gera os piores e mais violentos preconceitos. Dentre eles, o mais profundo e abrangente é a noção de inferioridade e superioridade racial inata entre os seres humanos”. (MOORE, 2012, p. 226).

Para MOORE, enquanto o racismo é “fundamentalmente antinegro”, o sexismo é um fenômeno “exclusivamente antimulher”. (MOORE, 2012, p. 226). Sueli Carneiro(2005), em sua tese “A Construção do Outro como não-ser como fundamento do ser” indica que os estudos que buscam analisar as desigualdades produzidas pelo racismo identificam “a justaposição e/ou articulação de condições de vida adversas, com sexismo e racismo como os condicionantes do quadro de desigualdades raciais que se manifestam em diferentes dimensões da realidade social” das experiências da população negra (CARNEIRO, 2005, p. 77). Dito de outro modo, os diferentes marcadores produzem experiências não só diferentes, mas desiguais, quando se cruzam as questões de raça, gênero, sexualidade, classe, território. Já para as crianças, a idade é um elemento preponderante que as coloca em posições ainda mais vulneráveis frente ao adultocêntrismo e a esses marcadores. O debate acima potencializa a compreensão de que as infâncias são produções do tempo e do espaço nas quais estão situadas. Assumindo o risco de soarmos repetitivas/os, reafirmamos que as crianças negras não foram, historicamente, consideradas crianças, produzindo diferentes efeitos para as meninas e meninos negros, a partir da articulação entre racismo e sexismo (CARNEIRO, 2015). Essa lógica opera nos dias de hoje, através de uma série de percepções que a sociedade brasileira lança sobre as crianças negras, sem conseguir enxergá-las onde elas estão e como elas são (NUNES, 2017).

Parafraseando uma fala do professor Deivison Faustino em uma seminário realizado em 2019, só o racismo explica as compreensões banhadas em vieses racistas a respeito das

experiências das crianças negras. Longe de desejar que as crianças negras se insiram na lógica adultocêntrica de paparicação e infantilização, ainda assim precisamos reconhecer os aspectos perversos que são impostos às crianças negras que, muitas vezes, retiram não só suas infâncias, mas também seus direitos à vida. Míghian Nunes (2017) contribui de forma importante a essa discussão sobre as normatividades relacionadas às infâncias em sua tese. Ela pontua que a lógica da norma alia-se

(...) a ideologias que retiram a humanidade não apenas das crianças, mas também de tudo que não é considerado norma ou padrão, a saber: o homem, branco, heterossexual e de classe média. As crianças negras economicamente desfavorecidas são, então, tornadas invisíveis por uma lógica adultocêntrica e ocidental a partir do momento em que, não *sendo*, porque crianças e negras, nunca se *tornarão*, porque negras (NUNES, 2017, p. 338, grifos da autora).

A partir da compreensão de necropolítica de Achille Mbembe (2016), Renato Noguera (2020) constrói pontes para analisar as mortes das 12 crianças cariocas, e nos oferece uma noção conceitual análoga: a necroinfância. A respeito dos assassinatos produzidos por balas que com muita facilidade encontram majoritariamente corpos negros infantis, ele afirma: “eu denomino esse fenômeno de matar crianças negras de necroinfância” (NOGUERA, 2020, documento eletrônico). A necroinfância constrói, então, compreensões de “crianças matáveis”, com “alvo no peito”, “invisíveis” e “violáveis”. Tais interpretações afetam certos sujeitos e em determinadas zonas de violência, de morte e de extermínio autorizado e produzido pelo próprio Estado. As questões de raça, gênero, sexualidade, idade, território, aqui fazem toda a diferença para que se defina quais são as crianças matáveis, geralmente denominadas de “menores”, e quais são as crianças a serem protegidas. Notícias frequentes sobre menores e jovens ou adolescentes envolvidos em situações de conflito com a lei ilustram a ideia de que as infâncias e juventudes de pessoas negras estão posicionadas em lugares muito desiguais em relação aos das pessoas brancas (TEIXEIRA, 2016). Ao fim e ao cabo, esta é uma questão sobre quais corpos devem ser protegidos e quais trancafiados, selecionando, portanto, quais humanidades devem ser investidas e quais não são reconhecidas, restando apenas serem aniquiladas.

Nesse sentido a necroinfância opera em prol do aniquilamento das infâncias, especialmente sobre as existências das crianças negras, pois “(...) é uma variação, ou ainda, um dispositivo da necropolítica que tem como objeto a infância, especificamente as crianças negras”. (NOGUERA, 2020, documento eletrônico). Esse dispositivo da necropolítica vitima diversas infâncias, indígenas, trans, quilombolas. Porém encontra seu ponto alto nos efeitos que produz às crianças negras, em contexto de racismo, pela negação das possibilidades de que



gozem a infância e os direitos inerentes a ela, como preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente, e culmina no assassinato das crianças negras (BRASIL, 1990).

Em diálogo com Carlos Moore (2012), no livro *O Ensino de filosofia e a lei 10.639* Renato Noguera (2014) acrescenta que uma especificidade “do racismo antinegro é a desumanização radical que se transforma em zoomorfização sistemática” (p.25) no que tange especialmente aos povos africanos, colocados como seres “sem alma, animalizados, tomados como coisas”, na menor gradação de humanidade quando em relação aos povos euroasiáticos (NOGUERA, 2014, p. 25). Essa compreensão de humanidade ausente foi crucial para embasar a escravização negra, o que Noguera aponta como zoomorfização sistemática, Carlos Moore, como inferioridade racial baseada no racismo antinegro, e Achille Mbembe situa como alterocídio, ou o aniquilamento da alteridade, do Outro. (MBEMBE, 2016; NOGUERA, 2014; MOORE, 2012). De forma similar, essa lógica se apresenta nas experiências de negação do direito à infância e do direito à vida a que muitas crianças negras estão submetidas.

Esse debate está profundamente conectado com a ideia de colonização e modernidade ainda vigentes sobre as infâncias e, de modo especial, sobre as infâncias das crianças negras. Não obstante, uma série de autores/as aponta que o conceito de infância compreende uma colonização conforme Míghian Nunes (2017) nos brinda neste trecho de sua tese:

Colonizar a infância seria, assim, validar uma infância que corresponde à ideia de infância formatada pela modernidade, desqualificando as experiências vivas, múltiplas e pulsantes das infâncias que existem e impondo às crianças um modelo único de ação para seguirem sendo crianças. Essa interpretação sobre o termo colonização da infância se torna mais complexo quando estamos pensando em crianças negras, um dos grupos sociais que, no Brasil, sofreu diretamente as agruras de uma colonização histórica, econômica e política. [...] Assim, importa pensar que o processo de colonização da infância aludido pelos/as autoras/es supracitadas/os torna invisível as infâncias vividas por todas as crianças e aniquila as experiências das crianças negras, que, por conta da raça, têm sua humanidade retirada (NUNES, 2017, p. 339).

Pode parecer absurda a existência de um conjunto de práticas e dispositivos que busquem diretamente aniquilar as infâncias das crianças, mas, se pensarmos bem, não se trata de uma novidade no Brasil. Esse país se estruturou sob a lógica do colonialismo, da escravidão e do genocídio de múltiplos povos, com sequestros, estupros, separações de famílias, torturas e violências físicas, etc. Nesse contexto, as crianças negro-africanas estavam ainda mais vulneráveis que os adultos às investidas dos adultos e crianças brancas. Longe de serem percebidas como crianças – ideia que vai se estruturar muitos anos depois, segundo Philippe Ariès (1981) –, elas não eram vistas como humanas, seguindo a lógica da desumanização a qual as pessoas negras estavam submetidas. Eram crianças que tinham suas ingenuidades e direitos dizimados continuamente, impedidas de serem acarinhadas e alimentadas por suas mães –

quando estavam juntas –, servindo como “negrinhos de parede”<sup>14</sup> por horas sem fim até que atingissem a idade necessária para o trabalho na rua, em torno dos 12 anos, para morrerem logo depois de tão árduo que eram os trabalhos realizados em vários contextos.

Em seu texto, Nogueira (2020) nos conta que em 1927, as crianças negras ganharam como presente de Dia das Crianças, o direito de serem “menores”. Bernardino, um menino negro de 12 anos, foi preso e violentado numa cela de adultos em 1926, 38 anos após a abolição. No ano seguinte, em busca de proteger os “menores” das ações dos adultos, foi criado o Código Melo Mattos. Ainda segundo o autor:

Em 1927, nasceu o Código de Menores (Decreto Nº 17.943-A de 12 de Outubro de 1927), conhecido como Código Melo Mattos. Na prática transformava as crianças negras em objeto de punição penal. Vale destacar um fator simbólico e curioso: o Código Melo Mattos foi promulgado no dia 12 de outubro, no terceiro ano em que o Brasil comemorava oficialmente o Dia das Crianças. Justamente nesse dia, as crianças negras perderam legalmente o direito à infância: elas foram transformadas em menores (NOGUERA, 2020, documento eletrônico).

Embora o objetivo deste trabalho seja apresentar as narrativas das crianças negras a respeito de suas infâncias, é preciso situar essas infâncias no tempo e no espaço em que vêm sendo forçadas. Trata-se de um tempo e espaço que, apesar dos avanços, ainda nega a criança enquanto sujeito de direitos e com capacidade para pensar sobre sua própria experiência. Assim, às crianças negras, está imposto não apenas a negação do direito à infância, mas sobretudo a negação do direito à vida. Assim, deixamos nítido de que forma a colonização das infâncias, o adultocentrismo e a necroinfância se acoplam com as compreensões de racismo e sexismo. Dito de outra forma, as questões de raça são vividas de forma diferente a partir de corpos infantis negros considerados femininos ou masculinos. Nas linhas que seguem, pretendemos esboçar de que forma compreensões adultocêntricas, racistas e sexistas afetam e produzem meninos e meninas negras.

---

<sup>14</sup> A respeito do “negrinho da parede”, o viajante francês Auguste de Saint-Hilaire, no “Diário de viagem ao Rio Grande do Sul, parte IV”. Sr. Chaves é considerado um dos charqueadores mais humanos, no entanto ele e sua mulher só falam a seus escravos com extrema severidade, e estes parecem tremer diante dos seus patrões. Há sempre na sala um negrinho de dez a doze anos, que permanece de pé, pronto a ir chamar os outros escravos, a oferecer um copo de água e a prestar pequenos serviços caseiros. Não conheço criatura mais infeliz do que esta criança. Não se as senta, nunca sorri, jamais se diverte, passa a vida tristemente apoiado à parede e é, frequentemente, martirizado pelos filhos do patrão. Quando anoitece, o sono o domina, e quando não há ninguém na sala, põe-se de joelhos para poder dormir; não é esta casa a única onde há este de suma no hábito de se ter sempre um negrinho perto de si para dele utilizar-se, quando necessário (SAINT HILAIRE, 1820, documento eletrônico).

Em diálogo com o artigo “Infância, raça e ‘paparicação’”, de Fabiana de Oliveira e Anete Abramowicz (2010), podemos encontrar os seguintes momentos em que os corpos dos meninos negros, de 2 e 3 anos, no contexto da educação infantil do interior de São Paulo, são taxados como “furacão negro”. Esse apelido foi concedido aos meninos após correrem pela sala, brincando ou atrapalhando a brincadeira de outras crianças (brancas); por suarem ao brincar no pátio em um dia de sol; devido aos seus corpos gordos para sua idade, que os fizeram, conseqüentemente, receber menos colo ou auxílio para acessar determinados espaços; por se alimentarem rápida e desajeitadamente e serem “lambões”, algo inaceitável não em sua idade, mas a partir de sua racialidade.

Segundo os relatos das autoras, nos contextos acima citados, os meninos negros foram penalizados verbal ou fisicamente – com castigos, menos carinho e/ou menos cuidado. Quando as mesmas situações se apresentaram com as crianças brancas, meninos ou meninas, a conduta era outra, no sentido de dialogar, de cuidar ou até mesmo “paparicar” pequenos feitos travessos. Obviamente, esses mesmos atos, quando praticados pelas crianças negras, não eram reconhecidos da mesma forma. Conforme Oliveira e Abramowicz, essas são “práticas educativas [...] sobretudo, racistas e discriminatórias. São crianças diante de adultos que têm o poder de mando, de recompensa, de castigo, de classificação” (2010, p. 221). Assim, mesmo na primeira infância, os corpos dos meninos negros sofrem com negações e privações que corroboram as compreensões de necroinfância, sustentadas sob a égide do racismo e das diferenças de gênero.

As autoras apontam que, em relação às crianças brancas, foram relatadas situações de exagerados elogios, muitas vezes evidenciando aspectos físicos associados à branquidão. As meninas brancas, especialmente, recebiam muito mais colo e elogios recorrentes, em contraposição às meninas negras. Assim, cabe comentar que, se os meninos negros, na maioria das vezes, apareciam demasiadamente para serem repreendidos, cerceados ou receberem comentários cotidianos e estereotipados, a invisibilização se impunha de forma gritante às meninas negras por não serem nunca as princesas ou raramente merecedoras do corpo a corpo dos colos das docentes. Para além dos processos de paparicação, apontados pelas autoras, o racismo se articula com as questões de gênero e idade, produzindo uma menor tolerância perante os comportamentos das crianças negras e fomentando maiores punições, além da ausência de cuidado. Não sem efeitos,

o racismo aparece na educação infantil, na faixa etária entre 0 a 2 anos, quando os bebês negros são menos “paparicados” pelas professoras do que os bebês brancos. Ou seja, o racismo, na pequena infância, incide diretamente sobre o corpo, na maneira

pela qual ele é construído, acariciado ou repugnado (OLIVEIRA & ABRAMOWICZ, 2010, p. 221-2).

O episódio 13 do podcast Afetos, intitulado “*Masculinidades – precisamos falar com homens?*”, das produtoras de conteúdo Gabi Oliveira e Karina Vieira, levanta o debate a respeito de masculinidades. Elas citam o documentário o “Silêncio dos Homens” (2019), que aborda a temática de masculinidades, bem como o “Mapa da Violência” (2019). A respeito do documentário, sobre as infâncias dos meninos negros, Raquel Franzin narra que:

A gente aceita os meninos sujos, com o nariz escorrendo, com a troca de fraldas demorada. Já com as meninas temos uma tolerância menor. E com os bebês e meninos negros, deixamos ainda mais para o final da fila. Eles são os últimos a serem cuidados (PORTAL LUNETAS, 2019).

Na esteira da necroinfância situada pelas diferenças de gênero, esse caminho desumaniza também as meninas negras. Se o carinho é negado às crianças negras por não serem consideradas crianças (NOGUERA, 2020; NUNES, 2017) ou serem percebidas como crianças indesejáveis (OLIVEIRA & ABRAMOWICZ, 2010; SANTIAGO, 2020; CAVALLEIRO, 2017), para as meninas negras essa lógica se apresenta de forma mais complexa, pois a elas “o carinho é prescindível, já que, se elas são vistas como projetos de futuro, é importante que, desde pequenas, aprendam a serem fortes para suportar as vicissitudes da vida, muitas delas ligadas ao racismo e ao sexismo” (NUNES, 2017, p. 247).

Na sociedade brasileira, racismo e sexismo circunscrevem as experiências das mulheres negras, impondo a resiliência em situações de opressão. Por isso mesmo, é preciso apontar o risco de que, tão cedo, as meninas negras já sejam encerradas em imagens de força e autossuficiência, visto que é isso que se espera na vida adulta, ou seja, novamente, às meninas negras não há folga ao viverem suas infâncias. Daí que, para passarem a encarnar ao longo de suas trajetórias de vida “um estereótipo permanente de “guerreira”, aquela que sempre enfrenta os problemas”, são poucos passos (NUNES, 2017, p. 251). Míghian Nunes, em sua tese, mostra que as meninas negras no contexto observado são socializadas para não demonstrarem fragilidade ou pedirem apoio, diferentemente do que se espera das meninas brancas,

(...) o que chamo a atenção é para o fato de as meninas negras, desde muito pequenas, não receberem estímulos a se comportarem com “delicadeza” de maneira constante, como acreditamos ser comum na educação de meninas (NUNES, 2017, p. 246).

Assim, as meninas negras no cotidiano da escola Malê Debalê agiam de forma forte, buscando lidar de maneira autossuficiente com as situações, sem pedir auxílio às professoras,

tanto em situações cotidianas, quanto para coibir as brincadeiras indesejadas ou agressões dos meninos. Chorar, por exemplo, era uma prática que as meninas negras escondiam. Nas raras vezes em que as lágrimas eram percebidas pela pesquisadora, “em todas as vezes, elas paravam abruptamente, forçando-se a não continuarem. Presenciei muitos desses momentos” (NUNES, 2017, p. 251), em que elas seguravam o choro e seguiam sem pedir auxílio ou dar ênfase ao acontecido, dificultando desde cedo que elas reconhecessem as vulnerabilidades comuns a qualquer sujeito em si mesmas, bem como em suas referências femininas (mães, tias, irmãs, avós). Daí que o projeto de sociedade passa a operar de dentro para fora nessas meninas – assim como na sociedade que produz esse eco –, até que um caminho outro se avenge.

Um outro estudo importante e emblemático, ao pensar infância e adolescência, é a dissertação de mestrado de Emiliano de Camargo David (2018), *Saúde mental e racismo: a atuação de um Centro de Atenção Psicossocial II Infantojuvenil*. O trabalho teria uma série de outros aspectos a serem apontados, mas aqui destacamos um caso que conta a experiência de Mariene, 14 anos, menina negra atendida pelo serviço em questão. Relativamente extenso, o trecho traz um relato dos efeitos psíquicos de uma violência racial no contexto escolar. Em certo ponto de sua história, Mariene passa a ser atendida pelo serviço de saúde mental em que a pesquisa é realizada. O texto abaixo é oriundo de uma entrevista com a profissional que acompanhou o caso de Mariene na época

A Mariene chegou aqui bastante transtornada. Ela falou para mim que o cabelo dela não crescia, estava muito pequeno na cabeça, ela tinha que usar cabelo artificial; que chegava na escola e **os alunos falavam que ela tinha cabelos mortos na cabeça** [...] E isso desde quando ela estava na sexta série. Então, ela foi crescendo, foi crescendo [...] **E ela passou de uma sala para a outra, de uma escola para outra, carregando esse negócio de cabelo morto na cabeça** [...] Então, ela se tornou bastante ríspida com outros alunos porque ela queria se defender nessa questão. Então, ela virou uma menina má: que batia, dava soco. Mas, a mente dela virou...ficou naquilo, naquela ruindade. A mente ficou focada naquilo. Não virou uma Mariene boa, virou uma Mariene ruim. Uma Mariene tão ruim, que ela pirou, ela pirou. Tanto que ela achava que era essa pessoa má mesmo, **que ninguém amava ela, que ninguém queria ela, que ninguém queria saber dela** [...] **Ela adoeceu tanto que não queria escovar o dente e nem sair de dentro de casa, nem tomar banho**. Ela não queria saber de nada. Ela ajudava a mãe dela a vender chocolate e fazer o troco direitinho. Depois passou a nem saber o que era chocolate e nem querer comer. Ela não comia, ela passou a ter desgosto total [...] **Chegou aqui, ficou na hospitalidade diurna, sem querer tomar banho, sem querer comer, sem querer conversar, querendo só colo da mãe**. [Depois,] reverteu as coisas, voltou a ser criança. (Entrevista com uma profissional de apoio que se autodeclara parda) (DAVID, 2018, p. 105-6, grifos nossos).

Sempre me mobilizo a ler essa história, porque os afetos que ela produz em Mariene são cotidianos nas trajetórias das meninas negras, ao acessarem a escola, e ressurgem na vida de

muitas mulheres negras adultas. Quanto mais a textura desse cabelo se afasta do que é convencionalmente chamado de “cabelo bom”, mais comuns são essas experiências.

Por outro lado, em diálogo com a pesquisa da socióloga estadunidense Elizabeth Hordge-Freeman (2018), com famílias negras brasileiras em Salvador, no livro “A cor do amor: Características raciais, estigma e socialização em famílias negras brasileiras”, é preciso pontuar que as hierarquias raciais em relação aos traços fenotípicos considerados negros se apresentam também em relações familiares. Hordge-Freeman (2018) argumenta que a “socialização racial em famílias fenotipicamente diversas” se apresenta enquanto um íterim potente “para analisar o papel da família enquanto o primeiro local de reprodução de hierarquias raciais dominantes” (HORDGE-FREEMAN, 2018, p. 55).

A autora narra a angústia da menina Regane, de 9 anos, negra “com cor de caramelo”, segundo as palavras da autora, com cabelos cheios e encaracolados, talvez crespos ou *black* – do tipo que crescem para cima e necessitam de muito cuidado, devido à delicadeza do fio, para serem penteados – ao aguardar o nascimento da irmã. A menina aguardava ansiosa para saber como seria a irmã que a mãe carregava na barriga. A mãe é uma mulher negra de tonalidade similar ao de Regane, mas de cabelos lisos “naturais”, como ela repete em variados momentos, referindo ser a inveja de seu cabelo natural um dos motivos pelos quais as vizinhas produzem intriga sobre sua vida. Mas voltando à Regane, não é de surpreender que ela estivesse preocupada em ser substituída pela irmã no que tange à disputa pelo amor da mãe, considerando os xingamentos racistas das crianças da rua a ela e ao seu cabelo “ruim” de Regane e os constantes comentários da mãe desejando embranquecer a bebê que estava por nascer. Diga-se de passagem, esta é uma questão recorrente para os filhos e filhas mais velhas e que ganha, nitidamente, outros contornos quando trazemos a raça para o debate.

Assim como Mariene (DAVID, 2018), Regane começa a negligenciar os cuidados de higiene com seu corpo antes do nascimento da irmã, “recusando-se a pentear ou lavar os cabelos” (HORDGE-FREEMAN, 2018, p. 73). A mãe de Regane, aparentemente sem recursos para avaliar e reconhecer a gravidade da situação, ao perceber, “responde a punindo, penteando fortemente seu cabelo do lado de fora de casa, exclamando em alto e bom tom que ‘eu espero que o cabelo do bebê não seja igual a isso’” (HORDGE-FREEMAN, 2018, p. 73). O medo de Regane de que a irmã tivesse cabelos lisos se confirma quando a irmã nasce. Ao ser perguntada como é ter uma irmã, Regane responde que chorou o dia inteiro, dizendo

(...) Porque eu tenho medo de perder o carinho dos meus pais. (choraminga) (...) Por causa da bebê! Você a viu, não viu? Ela nasceu limpinha e com o cabelo liso. Tenho medo que eles vão amá-la mais... Seu cabelo não vai dar nenhum trabalho pra eles...

Todo mundo está dizendo isso. Ela vai ter tudo e eu não vou ter nada. (cobre seu rosto com as mãos e chora) (HORGE-FREEMAN, 2018, p. 74).

A mãe, por sua vez, ri ao contar. Até o presente momento, sinalizamos de que forma o racismo e o sexismo se atravessam nas relações institucionais fora da família, inclusive em famílias negras. Entretanto, é preciso pontuar que as famílias não escapam de ser instituições nas quais as relações raciais são socializadas e aprendidas. Pelo contrário, a família é a primeira instituição em que essas controvérsias se apresentam, de forma ainda mais incômodas, visto que interseccionam amor e raça, o que ocorre tanto em famílias brancas quanto em famílias negras, pois ambas são subjetivadas em contexto de racismo, sexismo e do mito da democracia racial e, portanto, sustentam consciente ou inconscientemente hierarquias raciais de valorização de atributos brancos (HORDGE-FREEMAN, 2018; SCHUCMAN, 2018).

No caso acima apresentado, vemos uma oferta diferenciada de afeto, carinho e cuidado de uma mãe para com duas filhas, uma de 9 anos e outra recém-nascida, que apresentam a mesma tonalidade de cor de pele, entre si, mas diferentes texturas de cabelo. Com essa narrativa não pretendemos culpabilizar a mãe, entendendo que ela não está alheia ao racismo e ao sexismo da sociedade brasileira. Ao contrário, buscamos visibilizar que inclusive a instituição família é invadida pelos processos de hierarquização racial que estruturam a sociedade brasileira.

Assim, ao retornar ao caso da jovem Mariene, talvez tenhamos mais elementos para entender por que as questões relacionadas ao cabelo costumam ser tão sensíveis, delicadas e produtoras de sofrimento para as meninas negras e perduram por longos períodos de suas vidas, afetando profundamente na relação de aceitação e afeto por seus cabelos (GOMES, 2002).

Míghian Nunes (2017), por exemplo, estabelece um diálogo com a literatura da escritora Toni Morrison, em sua tese, a partir do livro “O olho mais azul”

Uma das mulheres negras do romance afirma que “as únicas pessoas de quem não precisavam receber ordens eram as crianças e as outras mulheres negras” (MORRISON, 1993, p. 139), demonstrando como a categoria infância é um forte marcador para indicar as opressões vividas pelas crianças negras (NUNES, 2017, p. 243).

A respeito das experiências das mulheres negras com as crianças, em particular com as meninas negras, Morrison aponta que as meninas negras “ocupavam um lugar específico de subalternidade não apenas com relação às pessoas negras adultas, mas também em relação às outras crianças brancas”, em função da raça, do gênero e da idade. (NUNES, 2016, p. 413). Sendo assim, ainda sobre o racismo e sexismo para as meninas negras, seria possível nos

debruçarmos sobre os processos de hiperssexualização dos corpos delas, as escolhas de pares afetivos, as possibilidades de construção de carreira ou a responsabilidade precoce frequente de cuidar de irmãos e irmãs mais novas. Por um ou outro prisma, novamente os relatos de negação às meninas negras, são muitos, de forma similar ao que ocorre com mulheres negras adultas.

Um segundo ponto, que pavimenta a chegada dos Sopapeirinhos e Sopapeirinhas logo adiante, é um relato colhido na época da escrita de meu TCC, em 2018. Vejamos:

(...) surgiu na roda de conversa coletiva o relato de uma mãe sobre uma menina que frequentava o Sopapinho e que havia resistido a uma situação de racismo em sua escola, a qual compartilhou no Sopapinho. Porém, ao dialogar com a mãe e a avó da menina, compreendemos que a situação era um pouco mais complexa. A., com 9 anos na época do relato, frequentava a maioria das edições do Sopapinho há muitos anos [...] A mãe de A., na época, nos relatou a situação de racismo que a filha sofreu quando tinha entre 4 ou 5 anos, na escola privada em que é bolsista. No jardim de infância, a colega branca proibiu A. de brincar com o grupo e de tocá-la por ser preta. A., depois de insistência da mãe, contou o que estava fazendo com que ela não tivesse mais vontade de ir à aula, inclusive refletindo na sua aprendizagem (SILVA & NOGUERA, 2020, p. 196-7).

Na primeira vez em que a história foi contada, o aspecto mais exaltado foi a capacidade da menina de resistir à violência racial. É compreensível, visto que foi uma história repassada de pessoas para pessoas, além de demonstrar, possivelmente, a expectativa que as pessoas adultas depositam no Sopapinho ao levarem as crianças para as atividades. Porém, após a roda de conversa, por já conhecer a avó e a menina, que frequentava o Sopapinho, fiz contato com a mãe para entender melhor o acontecimento. Em diálogo com ela a história ganhou outros contornos sobre o processo de sofrimento que A. viveu, até que a mãe notasse a mudança de comportamento e a A. dividisse a angústia, pondo em xeque a já apontada ideia de que meninas negras aprendem, desde cedo, a se virar sozinhas.

A partir disso, ficam algumas questões, primeiramente, a respeito da responsabilidade da escola frente a esses acontecimentos, pois não foi uma situação isolada. Segundo, sobre a postura dessa mãe, que a partir de uma vivência em contextos de debate racial, buscou a escola para que interviesse, cumprindo sua função. Por fim, o tópico importante para os fins desta pesquisa: a postura da própria menina que, desde então, passou a pedir insistentemente à mãe e/ou à avó que a levassem ao Sopapinho.

E foi aí que começamos a levar ela no Sopapo. Ela ama ir pro Sopapinho. Se eu não levo, ela liga pra avó levar ela, porque diz que **lá as crianças são iguais a ela**. Já me repetiu isso, até chorando, que queria estar nesses espaços, porque se sente mais à vontade (mãe de A.) (SILVA & NOGUERA, 2020, p. 197, grifos dos autores).



Esse relato é interessante porque, de certa forma, é mais um dos motivos dessa pesquisa existir. Ele foi colhido dois anos antes da atual pesquisa adquirir esses contornos. Essa história, que não pode ser romantizada, ocorre cotidianamente nas casas das famílias negras. Mas, infelizmente, nem todas essas crianças possuem uma família que aposte em espaços como o Sopapinho, em que conviver com as outras crianças negras num espaço antirracista, pode promover um senso de pertencimento nas crianças.

A participação de A. no sarau não faz com que ela esqueça o que sofreu, nem com que passe a se defender sem o auxílio de um adulto/a (nesse caso a mãe). Mas a vivência no sarau oferece para A. a possibilidade de ressignificar o sentido pejorativo de ser negra, atribuído a ela pela colega. E talvez este espaço permita que A. divida as situações de racismo que ela sofre na escola (ou em outros espaços), autorizando que ela não naturalize a violência que lhe é imposta, algo muito comum na escola. O Sopapinho *infancia*liza, ou seja, enriquece, a possibilidade das crianças participantes a lidarem de forma mais pluriversal com as questões que perpassam seu cotidiano ao sul do Brasil. Não apenas resistir, mas dividir (SILVA & NOGUERA, 2020, p. 197, grifos dos autores).

O racismo sistêmico constrói situações explícitas de desvalorização e/ou aniquilamento concreto da vida das pessoas negras, sem poupar ninguém nesse processo, nem mesmo as crianças negras. Por isso, os efeitos subjetivos de uma vivência cotidiana de opressão racista e sexista podem deixar marcas importantes nas crianças, sobretudo se não houver mediação das pessoas adultas presentes.

Assim, mesmo quando questionamos estudos, por vezes deterministas, que apontam efeitos advindos do racismo nos modos de subjetivação das crianças negras como quase irreversíveis, não podemos menosprezar os efeitos do racismo – e das demais opressões – e sua lógica perversa sobre os corpos e subjetividades de crianças negras em um contexto adultocêntrico, racista e sexista (KILOMBA, 2019). É preciso afirmar que se trata de uma violência importante, impelida pelo racismo, mesmo que as crianças negras consigam resistir a elas. A respeito das resistências brincantes que as crianças sul-africanas fazem frente ao apartheid, Angela Davis bem aponta: “Sua resistência é inspiradora. Mas, não esqueçamos de que são crianças” (DAVIS, 2017, p. 96).

A pesquisa de mestrado de Eliane Cavalleiro (2017), com crianças de 4 a 6 anos intitulada “Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil”, nos apresenta o cotidiano de uma escola de educação infantil. No que tange ao silêncio enquanto meio de (não) lidar com as questões raciais na escola, a autora nos brinda com um debate importante ao pensar os processos de socialização atravessados pelo racismo, preconceito e discriminação e seus efeitos para as crianças negras e brancas. Em diálogo com

alunas e alunos, professoras e famílias e acompanhando o cotidiano das crianças, a autora presenciou uma série de situações de racismo não apenas entre as crianças, mas também entre as professoras e as crianças negras.

A relação diária com as crianças de quatro a seis anos permitiu-me identificar que, nesta faixa de idade, crianças negras já apresentam uma identidade negativa em relação ao grupo étnico ao qual pertencem. Em contrapartida, crianças brancas revelam um sentimento de superioridade, assumindo em diversas situações atitudes preconceituosas e discriminatórias, xingando e ofendendo as crianças negras, atribuindo caráter negativo à cor da pele. Essas situações de discriminação, ocorridas na presença de professores, sem que estes interferissem, chamaram minha atenção. Os educadores não perceberam o conflito que se delineava. Talvez por não saberem lidar com tal problema, preferiram o silêncio. Também me questioneei sobre a possibilidade desse silêncio decorrer do fato de esses profissionais compactuarem com as ideias preconceituosas, considerando-as corretas e reproduzindo-as em seus cotidianos (CAVALLEIRO, 2017, p. 10).

Segundo Cavalleiro (1999), fica a questão: as professoras se omitem de mediar os conflitos raciais por não saberem como lidar ou por serem coniventes? A nosso ver, as posturas das professoras não são apenas de omissão ou conivência – o que já seria grave –, mas principalmente sua falta de ações constrói a possibilidade de que as crianças reproduzam as relações de racismo entre si, sem que sejam penalizadas ou repreendidas por essas atitudes. Tanto as crianças negras quanto as crianças brancas percebem isso no cotidiano escolar, conforme depoimento colhido pela autora de uma menina negra a respeito de seus colegas brancos e brancas: “ficam me xingando de preta cor de carvão. Elas me xingaram de preta fedida. Eu contei para a professora e ela não fez nada” (CAVALLEIRO, 1999, p. 43). A autora aponta o perigo dessa prática omissa

Não se pode deixar por conta de um silêncio criminoso crianças [negras] sofrendo diariamente situações que as empurram e as mantêm em permanente estado de exclusão da vida social e, pior ainda, em permanente sentimento de culpa pelos tratamentos a elas destinados [...] O silêncio da escola sobre a questão étnica tem permitido que seja ensinada a todas as crianças uma falsa superioridade branca — em beleza, cultura, inteligência e poder. Para as crianças negras, a escola tem-se mostrado omissa quanto ao dever de reconhecê-las positivamente no cotidiano escolar, o que conduz para o seu afastamento do quadro educacional (CAVALLEIRO, 1999, p. 48)

No artigo “Crianças negras entre a assimilação e a negritude”, publicado em 2015 por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva coloca uma outra questão: não basta que as professoras e professores estejam vigilantes ao mito da democracia racial em seus cotidianos, visto que “superar, desconstruir o persistente mito da democracia racial, inclusive suas próprias crenças e concepções nele alicerçadas, é mais difícil do que se manter vigilante e agir diante de situações de racismo” (SILVA, 2015, p. 179). Dito isso, é imprescindível que o debate das relações étnico-raciais integre também o cotidiano da escola enquanto eixo de ensino, como propõem as

leis 10.639/03<sup>15</sup> e 11.645/08, que instituem o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas da educação básica, bem como para as políticas de ações afirmativas e de educação antirracista. Assim, a responsabilidade da instituição escolar está para além do corpo docente, vai em direção à gestão e aos espaços de tomada de decisão onde são planejadas e definidas as diretrizes curriculares e produzidos os materiais didáticos. A disputa pela construção de escolas que ensinem em diálogo com a Afroperspectividade (NOGUERA, 2014; NOGUERA, 2019; NOGUERA & ALVES, 2019) e, portanto, sejam antirracistas, é essencial ao povo negro em solo brasileiro, pois a escola é o espaço de formação social em que as crianças negras passam, obrigatoriamente, a maior do seu tempo e é permeada, de forma consistente, por violência racial, além da violência de gênero e sexualidade, e narrativas de construção de inferioridade em razão de seu pertencimento étnico-racial:

A experiência da relação identidade/alteridade coloca-se com maior intensidade nesse contato família/escola. Para muitos negros, essa é uma das primeiras situações de contato interétnico. É de onde emergem as diferenças e se torna possível pensar um “nós” – criança e família negra – em oposição aos “outros” – colegas e professores/as brancos. [...] as práticas cotidianas mostram para a criança e para o adolescente negro que o status social não é determinado somente pelo emprego, renda e grau de escolaridade, mas também pela posição da pessoa na classificação racial (GOMES, 2002, p. 43).

Embora possa nos surpreender, esta não é uma novidade para as crianças negras e brancas que, desde a educação infantil, percebem as hierarquias raciais e as reproduzem no ambiente escolar, bem como as/os professores/as. A escola tem um papel significativo na compreensão que é lançada à criança sobre ser negra – bem como às crianças brancas sobre seu grupo racial –, mais especificamente sobre sua diferença ser concebida pejorativamente pela instituição no cotidiano, nas disciplinas escolares, na mídia, em tantos outros meios sociais que ensinam não só as matérias, mas também a sermos pessoas.

As pesquisas sobre as relações raciais que abordam a criança negra no espaço institucional da educação infantil [...] apontam a racialização como um dos elementos mediadores das relações sociais estabelecidas entre as próprias crianças e entre os/as docentes e as crianças. Por meio desse processo, são construídas hierarquizações sociais, bem como desapropriações dos pertencimentos étnico-raciais dos meninos pequeninhos negros e das meninas pequeninhas negras (SANTIAGO, 2015, p. 132).

---

<sup>15</sup> “Foi também no início do terceiro milênio que uma demanda educacional do Movimento Negro desde os anos de 1980 foi finalmente contemplada. Em 2003 foi sancionada a Lei 10.639/03, incluindo os artigos 26-A e 79-B da LDB e tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas do ensino Fundamental e Médio [...] foi novamente alterada pela Lei 11.645/08, com a inclusão da temática indígena.” (GOMES, 2018, p. 35-6).

Sendo o racismo (MOORE, 2012; ALMEIDA, 2019; NOGUERA, 2014) um importante mediador das relações estabelecidas na sociedade brasileira, sobretudo no cotidiano escolar, é importante que possamos seguir discutindo seus efeitos para as crianças negras e brancas de forma séria e implicada, porque esse fenômeno se reinventa e se reapresenta de acordo com seu tempo e localização, muitas vezes sendo invisibilizado (NUNES, 2017; NUNES, 2016; SANTIAGO, 2015; TRINIDAD, 2011; CAVALLEIRO, 2017).

A lógica presente nos cotidianos em que as crianças negras não são percebidas em suas infâncias ao ponto de serem protegidas e cuidadas pelas pessoas adultas presentes, pelas políticas públicas e políticas institucionais está relacionada, mesmo que indiretamente, com a possibilidade de que dezenas de jovens negros sejam assassinados no Brasil, diariamente. Na esteira dessas reflexões, presenciamos as notícias da morte do menino Miguel<sup>16</sup>, com 5 anos, um caso emblemático para pensar infância, raça e gênero no Brasil. Não à toa, esse caso é citado pela ONU como exemplo do racismo sistêmico durante a pandemia da Covid-19, pois configura “um caso gravíssimo em que a responsável pela morte do menino não conseguia enxergá-lo dentro da categoria infância” e, portanto, não lhe ofereceu os cuidados que certamente ofereceria a um menino branco da mesma idade (NOGUERA, 2020, documento eletrônico).

Desse modo, embora a necropolítica dialogue com a soberania, a saber “a capacidade de definir quem importa e quem não importa, quem é ‘descartável’ e quem não é” (MBEMBE, 2016, p. 135), não podemos perder de vista de que modo o racismo estrutura e se articula com a necropolítica. Assim, mesmo que a lógica do necropoder atinja também sujeitos normativos, haverá sujeitos que irão vivenciar essa experiências de modos profundos e frequentes porque destoam da norma entendida como “de quem importa” de forma mais gritante (MBEMBE, 2016). Essa ideia articulada às compreensões de adultocentrismo e racismo auxiliam a compreender a noção de necroinfância, apresentada por Renato Noguera (2020), em diálogo com o conceito de necropolítica de Achille Mbembe. Para o autor, a necroinfância é caracterizada como o fenômeno de matar crianças negras e se traduz em “um conjunto de práticas, técnicas e dispositivos que não permite que as crianças negras gozem a infância”. (NOGUERA, 2020, documento eletrônico).

---

<sup>16</sup> Miguel caiu do nono andar de um condomínio de luxo na área central de Recife/PE, enquanto a mãe, Mirtes Souza, passeava com o cachorro de Sarí Corte Real, durante a crise sanitária ocasionada pela Covid-19 e apesar da prerrogativa de manter o distanciamento social. Para maiores informações, ver reportagem “ Caso Miguel: morte de menino no Recife mostra 'como supremacia branca funciona no Brasil', no link < <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-52932110> >.

A epígrafe deste capítulo busca inspiração na reportagem de Renato Nogueira “Necroinfância: por que as crianças negras são assassinadas?”. O autor demonstra que no ano em que se buscou preservar vidas frente ao novo coronavírus, também chamada de Covid-19, as crianças negras continuaram sendo alvos. Em 2020, em números oficiais, 12 crianças cariocas foram baleadas e mortas de forma violenta no Rio de Janeiro/RJ. O que elas tinham em comum? A raça/cor e os territórios periféricos que habitavam; todas eram crianças negras entre 4 e 14 anos. Considerando essa discussão, não é de todo impensável que infâncias sejam colonizadas, nem é de se duvidar que haja infâncias que sejam aniquiladas pelo racismo por serem infâncias vividas por crianças negras.

Para Nunes, as infâncias “não são apenas uma época da vida, mas uma viva experiência de estar no mundo, na relação com outros grupos etários” e não apenas viva, mas também uma múltipla experiência para cada criança, inclusive as crianças negras. (NUNES, 2017, p. 338).

Logo, considerando esse debate, a autora nos deixa pistas de que falar de infâncias é extrapolar um grupo específico, falar de relações entre gerações e de uma construção dinâmica das definições de crianças e adultos. E, por fim, nos convoca a tomar as crianças enquanto narradores/as de suas próprias histórias, assumindo as possibilidades pluriversais de viver infâncias, serem crianças e serem sujeitos, ao longo dos tempos. Ao deixar essas questões de lado, corremos o risco de seguir apagando essas multiplicidades, partindo do colonialismo, do racismo, da necroinfância, entre tantas outras formas de aniquilamento e opressão suscitadas nessa sociedade.

A partir dessas questões, realizaremos aqui um debate sobre os lugares sociais oferecidos às crianças negras na sociedade brasileira, focalizando na educação e na psicologia, por meio de uma breve retomada dos estudos a respeito do tema nas bases indexadas. Os artigos abaixo comentados foram localizados a partir de uma busca nas bases de dados CAPES e Scielo a respeito das pesquisas que se debruçam sobre as experiências das crianças negras, considerando o contexto brasileiro. Não foi especificado um período de publicação. A busca foi realizada entre agosto e setembro de 2019 e repetida em janeiro de 2021, em busca de novas publicações. Nessa ocasião, foi a associação entre os descritores “**crianças negras, educação**” que localizou o maior número de artigos: **135 no total**. Entre os 135 artigos encontrados, após a leitura, constatamos que apenas 9 discutiam os temas: crianças negras, infância e raça ou racismo, temas de interesse deste estudo. Os demais artigos se centraram em questões como a lei 10.639, discriminação racial, desigualdade por classe social, crianças negras no período pós-abolição, pessoas negras adultas, etc.

Dessa forma, foi realizada uma leitura mais aprofundada dos 9 artigos em diálogo com o tema. Percebemos que **a)** dos 9 artigos, **apenas 4 artigos** abordaram os temas infância e raça ou racismo, tomando as crianças negras como tema central, os demais discutiram as questões das leis ou ainda os aspectos das pessoas negras adultas; **b)** dos 9 artigos, **2 artigos** trouxeram a perspectiva das crianças negras como tema central mas foram além, alcançando o debate dos temas infância, raça e racismo de forma mais aprofundada. Dessa dupla de artigos, **1 artigo** abordou a elaboração de novos modos de habitar e compreender o mundo a partir da perspectiva das crianças negras em um projeto antirracista dentro da escola. Por sua vez, o segundo artigo apontou a possibilidade de existência de infâncias pluriversais e, sobretudo, a possibilidade de que a infância seja investida enquanto uma condição de existência, para além de uma fase da vida ou categoria geracional.

Assim, dos 135 artigos encontrados, 9 artigos apresentaram contribuições mais diretas à presente obra, ao visibilizar, de alguma forma, os efeitos do racismo nos modos de subjetivação, socialização e (des)construção de processos de aprendizagem na escola ou em processos educativos. Destacamos as duas obras que mais dialogam com a perspectiva e caminho teórico-analítico deste estudo: “Pedagogias da racialidade: modos de se constituir crianças negras em escolas de educação infantil do Brasil”, de Leni Dornelles e Circe Marques, em artigo publicado em 2015, e “Infâncias Diante do Racismo: teses para um bom combate”, de Renato Nogueira e Luciana Alves, em artigo publicado em 2019.

Dornelles e Marques realizam uma discussão centrada na criança negra, apontando seus processos de resistência e a potência de uma educação antirracista para todas as crianças a partir do uso de histórias infantis com personagens negras em papéis positivos:

(...) a positividade da personagem negra na história *A Menina Bonita do Laço de Fita* foi potencializada pela inserção da boneca negra nas brincadeiras cotidianas das crianças. A diferença racial não foi tratada em sua história de sofrimento e escravidão, mas através de seus aspectos culturais, de possibilidades de apresentar o negro positivado que se mostra na literatura infantil contemporânea (DORNELLES, MARQUES, 2015, p. 117-8).

Já o artigo de Nogueira & Alves (2019) dialoga em termos epistêmicos e teórico-conceituais com este trabalho, em que um dos autores é também o autor que conceitua a Filosofia Afroperspectivista. O artigo realiza um debate sobre infância, diferenciando as compreensões enquanto noção, categoria analítica e conceito. A partir da Afroperspectividade, conceito que baliza essa dissertação e ao qual retornaremos em muitos momentos, Nogueira e Alves apresentam o conceito de infância em termos “filosófico-espiritual e baseado em sentidos

de mundo afroperspectivistas” (NOGUERA & ALVES, 2019, p. 4), alcançando a infância à forma mais poderosa contra o racismo, porque oferta uma condição existencial de aproximação a outras espécies vivas.. Com esse escrito, as compreensões de infância, até então apresentadas nos artigos encontrados, na maioria das vezes, enquanto uma etapa da vida, são extrapoladas, bem como a própria categoria analítica infância, erigida sobre aspectos sociais e históricos de diferentes formas para as diferentes crianças – um avanço para muitos estudos. No artigo, Renato e Luciana defendem a importância da infância enquanto uma possibilidade de “aumentar o repertório de possibilidades de viver”, que está para além de ser ou não crianças, mas de incorporar o estado de infâncias em nossas vidas. (NOGUERA & ALVES, 2019, p. 6).

Com os descritores “**crianças negras, psicologia**”, foram encontrados **44** artigos. Não foi especificado um período de publicação. A busca foi realizada entre agosto e setembro de 2019 e refeita em janeiro de 2021, verificando a existência de novas publicações. A partir da leitura, verificamos que apenas 5 artigos realizavam uma discussão incluindo crianças negras, a respeito de raça ou racismo, todas no contexto escolar. Os demais artigos se centraram em questões como a lei 10.639, discriminação racial, desigualdade por classe social, mulheres negras, bonecas negras, experiências em abrigo residencial, envolvendo crianças negras, mas não centradas nas experiências das crianças negras.

Tomamos os 5 artigos de maior aproximação com as experiências das crianças negras para uma leitura mais acurada. Desses: **a) 4 artigos** estavam centrados em temas como identidade, etnia, crianças e infâncias, principalmente nos processos de denúncia do racismo com foco nas crianças negras; **c) 1 artigo** estava centrado na discussão sobre infância e negritude, atravessado pela questão de gênero e apontando saídas possíveis para pensar processos de educação das relações étnico-raciais, com maior foco nas meninas negras, embora não exclusivo. Abaixo destacamos aspectos principais de 2 desses artigos.

No artigo, “Identidade racial e preferência em crianças brasileiras de cinco a dez anos”, de autoria de Dalila Xavier de França e Maria Benedicta Monteiro, publicado em 2002, as autoras buscaram analisar os processos que denominaram de categorização racial, autoidentificação racial (que podemos pensar como autodeclaração atualmente), avaliação emocional da pertença e preferência. Em suma, o estudo buscou analisar o efeito da cor da pele e da idade sobre a identidade e as preferências raciais das crianças em relação a: como se declaravam, mas também fazendo uso de heteroidentificação por parte da equipe de pesquisadores – que era composta por “mulatas” (sic) e brancas) –; como se percebiam em função dessa declaração; e que tipo de crianças, no que tange à cor e sexo, preferiam para serem amigos ou dividirem um doce. Participaram da pesquisa 238 crianças brasileiras, de escolas da

rede pública (60,1%) e da rede privada (39,9%) da cidade de Aracaju, no Nordeste do Brasil. A composição das crianças participantes foi descrita como:

**a) sexo:** 113 do sexo masculino, 125 do sexo feminino;

**b) idade:** 33,2% de cinco e seis anos, 33,2% de sete e oito anos e 33,6% de nove e dez anos;

**c) cor da pele:** 36,1% eram brancas, 37,4% eram “mulatas” e 26,5% eram negras.

Com base na exposição de imagens fotográficas representativas das crianças que participaram da pesquisa – imagens de crianças brancas, “mulatas” e negras; do sexo feminino e masculino; com menos de 7 anos e acima de 7 anos –, segundo as autoras:

Estes dados permitem concluir que a identidade racial das crianças negras pode ser assim resumida: dos cinco aos oito anos elas dizem ser negras, mas não gostam de ser assim; aos nove e dez anos as crianças não aceitam a pertença, afirmam que são mulatas e gostam de ser assim. Já a identidade racial das crianças mulatas apresenta-se mais neutra, como um meio termo entre perceberem-se positivamente e negativamente. Por fim, as crianças brancas, independentemente da idade, possuem uma identidade racial positiva (FRANÇA & MONTEIRO, 2002, p. 316-7).

Um segundo dado interessante e que contraria a hipótese inicial de preferência intergrupar das autoras é que tanto as crianças brancas quanto as negras e as (denominadas de) “mulatas”, apresentavam preferências pelo grupo branco, em atividades hipotéticas propostas pelas pesquisadoras, independentemente da idade e da cor da pele, todas as crianças preferiram “os brancos, quer como irmão adotivo, quer para realizarem actividades escolares, quer como melhor amigo, quer para dividirem um doce” (FRANÇA & MONTEIRO, 2002, p. 317). Contudo, as autoras interpretam tais achados à luz de um debate teórico-conceitual estadunidense, especialmente, e europeu, o que pode interferir nas possibilidades de perceber os meandros do contexto das infâncias brasileiras em relação aos aspectos sociorraciais.

Por outro lado, se pode apontar como pertinente nesse artigo, em diálogo com estudos mais atuais a respeito da autodeclaração e autoconceito de crianças negras e brancas, produzidos a partir de teorias brasileiras, é o processo de branqueamento nos contextos institucionais escolares. O estudo permite afirmar que o grupo racial branco era mais valorizado e que todas as crianças estavam a par disso de formas múltiplas. Ao passo que as crianças brancas se beneficiavam dessa valorização, as crianças negras e “mulatas” buscavam maneiras de negar e/ou negociar com esses processos. Chama a atenção que o foco dos estudos não alcançou também a complexidade de ser uma criança branca.

No artigo “Negritude e infância: relações étnico-raciais em situação lúdica estruturada”, de Marcella Padilha Dantas da Silva e Angela Uchoa Branco, publicado em 2011, as autoras



entrevistaram 8 meninas, das quais, segundo elas, 4 tinham um fenótipo predominantemente negro e 4 um fenótipo predominantemente branco. Entre 9 a 11 anos, as meninas foram selecionadas em duas turmas do quinto ano de uma escola pública do Distrito Federal. A metodologia foi composta por aproximação etnográfica com o contexto escolar, observações diretas, sessões lúdicas estruturadas filmadas para análise microgenética e, por fim, entrevistas individuais semiestruturadas. Nas sessões lúdicas, em dois grupos, com 4 meninas participantes em cada (2 negras e 2 brancas), foi realizada uma interação que durou em torno de 30 minutos, que foram gravados e transcritos. As meninas tinham acesso a brinquedos, como bonecas de diferentes pertencimentos étnico-raciais, roupas de boneca e mobílias de casa, sendo curiosa a escolha por tais brinquedos que foram escolhidos no intuito de disparar o diálogo entre elas, evocando a questão racial, mas parece que não as questões dos papéis de gênero. Abaixo o episódio 1, denominado “Cabelo Loiro” e transcrito no artigo:

**Pesquisadora (negra):** Por que ninguém queria a boneca que a Helen tá? **Paula (negra):** Não, eu não falei que não queria... (com as mãos no peito) **Pesquisadora:** No começo. **Vivian (branca):** O cabelo dela é estranho! (sorrindo) **Helen (branca):** Ai gente! Adoro cabelo crioulo! É tão legal! (olha para pesquisadora, mostrando sua boneca negra) só que eu queria ela. (pega a boneca oriental) Só que eu achei ela (oriental) feia. E agora eu fiquei com ela (negra). Ela vai ser minha! (abraça a boneca negra) **Paula:** gente, não é que ninguém queria! Eu... A senhora não falou pra mim! Não falou pra mim! Ôhhh... (olha para pesquisadora, apontando o indicador na cabeça, como uma resposta esperta) **Pesquisadora:** Por que o cabelo dela é estranho, Vivian? Fala pra mim. **Vivian:** Sei lá! Eu achei meio estranho ele solto. Não pensei em prender. É que eu já tinha visto essa! (mostra sua boneca de cabelo castanho) (...) **Pesquisadora:** Por que você queria essa boneca que você ficou? (para Leila) **Leila (negra):** Porque ela tem cabelo loiro. (sorrindo) **Pesquisadora:** E você gosta? **Leila:** gosto! Cabelo loiro... **Pesquisadora:** E por que você gosta de cabelo loiro, Leila? **Paula:** É, por que você gosta? **Leila:** É porque eu vou pintar o meu cabelo loiro! (Sai caminhando, procurando algum brinquedo) **Pesquisadora:** Você vai pintar? **Leila:** Vou, né?! Quando crescer... Talvez. (...) **Pesquisadora:** Você queria ser loira, Leila? **Leila:** Não! (olhando para outro brinquedo que está na mão) **Pesquisadora:** Ué, então por que você quer pintar o cabelo de loiro? (sorrindo) **Leila:** Como assim? **Vivian:** Você disse que ia pintar o cabelo de loiro! (...) **Leila:** Pintar... Pintar... Até que pintar vou, né?! (olhando para outro brinquedo que está montando) **Helen** (olha bem para Leila e) diz: Assim, eu não acho uma boa não! **Vivian** (olha para Leila e) diz: É, vai ficar estranho, Leila! (SILVA & BRANCO, 2011, p. 202)

A metodologia proposta encontra semelhanças com o “The Doll Test”<sup>17</sup>, realizado pelos psicólogos negros e estadunidenses Mamie Phipps Clark e Kenneth Clark, em 1939, nos Estados Unidos, que buscava perceber os efeitos da segregação racial nas crianças negras americanas a partir da apresentação de duas bonecas, uma negra e outra branca, para crianças de 3 a 7 anos. Era pedido às crianças que apontassem qual era a boneca branca e qual era a boneca negra. Logo após, era perguntado qual boneca era “bonita”, “boa”, “má” e “feia” e, por último, “por quê?” e “com qual você se parece?”. Na época, os achados foram utilizados para

<sup>17</sup> É possível assistir neste link algumas edições do teste em questão no vídeo Doll Test. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=tkpUyB2xgTM> >. Acesso em 16 jan. 2021.

questionar a segregação racial que dividia os Estados Unidos nos estabelecimentos, territórios, escolas, ônibus, etc. Segundo Kenneth Clarke, em entrevista à Washington University, em 1985,

Well, segregation was and is a way in which a society tells a group of human beings that they are inferior to other groups of human beings in the Society - and it really is internalized - that children learning that they cannot go to the same schools as other children, and the schools that they are required to attend are always clearly inferior to the schools that others are permitted to attend. It influences the child's view of himself, his being inferior to the others, is as reinforced by other things in the society such as restrictions in public accommodations, transportation. When a whole society is organized to establish the inferior, reinforce the inferior status of these individuals, it lowers their self esteem. It makes them feel that they're not as worthy as the non-segregated groups of human beings, and this continues pretty much through the rest of their lives (CLARKE, 1985)<sup>18</sup>.

Assistir ao Teste da Boneca é uma tarefa árdua, bem como talvez o propor também tenha sido, apesar dos efeitos que ele teve na defesa da integração das escolas norte-americanas. Esse estudo foi incansavelmente reproduzido por uma série de pesquisadoras/es pelo mundo afora. As autoras analisam o episódio “Cabelo Loiro” trazendo à tona as questões relacionadas ao cabelo estranho, que precisa ser preso e disciplinado, o que as “remete a um novo/velho tipo de escravidão aos padrões de beleza onde as características brancas estão no pólo positivo, e as negras no negativo”, o que nos ajuda a compreender a tranquilidade com que as meninas brancas questionam o desejo de Leila de pintar seu cabelo de loiro quando crescer (SILVA & BRANCO, 2011, p. 202).

SILVA & BRANCO fazem uma análise implicando as meninas brancas no debate das relações raciais e trazendo suas construções subjetivas para serem pensadas à luz do debate racial, nos diálogos teóricos que realizam, em sua maioria, as autoras convocam autoras e autores negros brasileiros e da diáspora africana, quebrando o lugar imposto às pessoas negras enquanto tema e raramente enquanto produtor de conhecimento. O fato é que, no Brasil, as intelectuais que têm se debruçado sobre o tema das relações raciais são as pesquisadoras negras e negros, dentro e fora da academia. Em aspectos metodológicos, as provocações realizadas pelas pesquisadoras permitem emergir espontaneamente aspectos de raça, gênero, estética, valorização, etc., de modo que o racismo se apresenta nas disputas, sobretudo no

---

<sup>18</sup> Em tradução livre: “Bem, a segregação foi e é uma maneira pela qual uma sociedade diz a um grupo de seres humanos que eles são inferiores a outros grupos de seres humanos na Sociedade - e é realmente internalizada -, que as crianças aprendem que não podem ir para as mesmas escolas que outras crianças e as escolas que devem frequentar são sempre claramente inferiores às escolas que outras pessoas têm permissão para frequentar. Influencia a visão que a criança tem de si mesma, de ser inferior aos outros, é reforçada por outras coisas na sociedade, como restrições em acomodações públicas, transporte. Quando toda uma sociedade é organizada para estabelecer o inferior, reforçar o status inferior desses indivíduos, isso diminui sua autoestima. Isso os faz sentir que não são tão dignos quanto os grupos não segregados de seres humanos, e isso continua praticamente pelo resto de suas vidas” (CLARKE, 1985).

questionamento dos desejos das meninas negras. Assim, os episódios cotidianos de desvalorização da negritude no contexto escolar, bem como fora dele, visibilizam o “quanto é difícil para a criança negra construir uma noção de pertencimento étnico-racial positiva”, afetando conseqüentemente, segundo as autoras, a construção de suas percepções de si de forma saudável (SILVA, BRANCO, 2011, p. 204). Do mesmo modo, as autoras apresentam os efeitos do racismo para as crianças brancas, oferecem ao debate conceitual elementos importantes para pluralizar os processos educacionais através da educação das relações étnico-raciais, incorporam as matrizes indígenas e negro-africanas, apostam ainda na possibilidade de transformar a negritude, compreendida não só como uma atitude negra positivada, mas também como “elemento de resistência contra os preconceitos, que funcionam como barreiras à aceitação da diversidade étnica” (SILVA, BRANCO, 2011, p. 200), afirmando-a enquanto estratégia política de luta contra a dominação, tal qual o debate que os próprios Movimentos Negros historicamente realizam no Brasil (MOORE, 2012; GOMES, 2018).

Assim, a maioria das pesquisas encontradas em nossa busca: parte do contexto escolar; acessa as experiências das crianças negras a partir do racismo; demonstra os efeitos prejudiciais importantes no que tange à subjetividade das crianças negras; na maioria das vezes perde de vista o pertencimento étnico-racial das crianças brancas; perde de vista a raça/cor das/os professoras/es nas análises; não dão conta de visibilizar as estratégias de resistência e (re)existência das crianças negras frente ao racismo; tomam as infâncias enquanto etapa da vida, com exceção ao artigo de NOGUERA & ALVES (2019); não articulam os elementos de raça, gênero e sexualidade, percebendo os meandros entre ser menino ou menina, negra ou branca, aparentemente hetero ou não, cis ou trans, entre tantas possibilidades de ser criança.

Portanto, que se por um lado a escola costuma ser citada como um espaço isento de racismo, por outro, uma significativa parcela dos estudos encontrados evidenciam as violências raciais presentes no dia a dia da instituição, desde os primeiros anos de acesso à escola (GOMES, 2002; CAVALLEIRO, 2017; SANTIAGO, 2015; NUNES, 2017). Ao mesmo tempo, compreendemos que algumas experiências no contexto escolar constituem ambiências em que as crianças negras são percebidas e apreciadas em suas particularidades (NUNES, 2017; DORNELLES & MARQUES, 2015; SANTOS, 2018; CAVALLEIRO, 2001). A respeito do campo da psicologia, os estudos apontam que as possibilidades de afirmação das experiências das crianças negras, para além do racismo, são ainda menores que no campo da educação.

Apontamos que há espaço para explorar as potencialidades das crianças negras e incluir os sujeitos brancos nos debates das relações raciais. Pois, tão importante quanto interrogar os efeitos nas crianças negras de práticas cotidianas de racismo, é questionar quais os efeitos

dessas práticas nas crianças brancas. É preciso evidenciar, por último, também produções de estudos e práticas que possam demonstrar as existências das diversas infâncias, ao mesmo tempo em que produzam uma sociedade mais pluriversal. Nos referimos a estudos que construam possibilidades de aposta na visibilidade e participação social das crianças negras, porque concordamos que “a cultura de não ‘ouvir’ as crianças não é limitada pela geografia, pois ‘ocorre em todo o mundo’”, logo, há uma suposição de incapacidade imposta a todas as crianças (TOMÁS, 2006, p. 118).

Ainda assim, não podemos perder de vista que as diferenças e, principalmente, as desigualdades, têm impactos específicos sobre as diferentes concepções de infâncias, quando as crianças permanecem vivas. É nessa lacuna que essa dissertação se insere, como objetivo de contribuir para a construção de análises no campo da psicologia e psicologia social, oferecendo novos arranjos para que as crianças negras e seus processos de subjetivação sejam percebidos e analisados, considerando seus contextos socio históricos e matrizes civilizatórias, para visibilizar o que dizem e do que lançam mão as crianças negras para lidar não só com o racismo, mas para vivenciarem suas infâncias apesar do lugar que a sociedade vem reservando a elas.

O presente estudo se insere no bojo dos estudos que pretende visibilizar as experiências de (re)existências das crianças negras nessa sociedade, sem perder de vista a violência que o racismo manifesta. Cabe apontar que se trata de um debate no campo das infâncias em diálogo com a compreensão afroperspectivista de infância, percebendo a infância como um estado, uma condição existencial. Quando nos referimos à infância, nos referimos a essa compreensão que é espiritual e filosófica. Quando colocamos a palavra “infância” no plural assumimos que esse estado é vivido de forma múltipla pelas muitas crianças e pelas muitas pessoas adultas que conseguem manter a infancialidade viva em si. Portanto, se por um lado o estudo busca as experiências das crianças negras e afirmar suas existências, ele também assume uma compreensão afroperspectivada de infância, portanto em diálogos com sentidos de mundo africanos, afro-brasileiros e indígenas em que a infância é um conceito-chave (NOGUERA, 2019). Do mesmo modo, se entendemos a infância enquanto conceito de aposta na vida, de modos pluriversais de existir, quando nos referimos às experiências infantis das crianças negras, o racismo não pode, portanto, ser a única chave de acesso a essas compreensões, correndo o risco de fortalecer a sua desumanização e de perdê-las de vista, soterradas pelo racismo e pela necroinfância (NOGUERA, 2020).

## 2. DEBATES CONCEITUAIS E METODOLÓGICOS: A FILOSOFIA AFROPERSPECTIVISTA E A PSICOLOGIA PRETA

Neste capítulo apresentamos o arcabouço teórico-conceitual desta pesquisa, situada na costura entre a Filosofia Afroperspectivista, a Psicologia Preta e Aquilombar.

Desde o início dessa trajetória, partimos do pressuposto de que seriam necessários referenciais teórico-conceituais múltiplos para realizar um debate pluriversal sobre as infâncias das crianças negras. Sabíamos que, no campo da psicologia, os debates hegemônicos não dariam conta das experiências que as crianças negras vivem e, muito possivelmente, acabariam por limitar o debate à ordem eurocêntrica. Assim acabaríamos, provavelmente, reproduzindo as compreensões que buscamos extrapolar. O racismo e o branqueamento não nos permitiriam enxergar as crianças negras e suas existências. Dito isso, aproveitando o ensejo que os debates filosóficos permitem, assumimos que

de forma alguma podemos nos submeter a algo estabelecido como verdadeiro por força dos hábitos, tampouco recusar alguma ideia por conta de pouca familiaridade com ela. Talvez, investindo naquilo que é propriamente filosófico, a questão “o que nos faz pensar?” pode ser revitalizada autenticamente a partir do momento que não nos restringimos às ideias prontas, isto é, ao que nos é familiar (NOGUERA, DUARTE & RIBEIRO, 2019, p. 435)

Dessa forma, era preciso escapar das ideias prontas, realizar um “deslocamento radical” e buscar referenciais teórico-conceituais múltiplos para criar conexões com contextos em que as crianças negras são forjadas. (NOGUERA, 2019, p. 66). Era imprescindível estabelecer pontes com perspectivas que assumissem a existência e a perversidade do racismo e, ao mesmo tempo, enxergassem as crianças e pessoas negras, para além de vítimas dele. Foi assim que o encontro das crianças do Sopapinho Poético com a Filosofia Afroperspectivista, a Psicologia Preta e Aquilombar se deu. Para nós esse encontro está mais com cara de reencontro, como se fizéssemos “um movimento no sentido do passado”. (NOGUERA, 2020, p. 59). Mesmo assim, vamos em frente para contar o que se deu lá atrás.

### 2.1. Territórios Epistêmicos e Afroperspectivistas

A Filosofia Afroperspectivista foi aquela que aconchegou as crianças do Sopapinho e as trouxe para o centro da roda (SILVA, 2020; SILVA & NOGUERA, 2020). Dizemos isso porque, embora o tema central da pesquisa fossem as experiências das crianças do Sopapinho, até então, as crianças vinham ocupando uma posição relativamente secundária, ou seja,

estávamos buscando mais as pessoas adultas para falar sobre as experiências das crianças do que as próprias crianças. Levou um tempo para que pudéssemos questionar a lógica adultocêntrica presente nos tantos espaços em que as crianças estão, inclusive nesta pesquisa.

A postura de falar *sobre as* crianças, mas não *com as* crianças, sem sequer ouvi-las, não estava consoante com os princípios da Filosofia Afroperspectivista. É justamente quando a Filosofia Afroperspectivista passa a ser incorporada na pesquisa que nos damos conta de forma translúcida que as vozes que nos interessavam eram as vozes delas e, assim, tomamos outros rumos, em busca de escutá-las efetivamente:

é preciso assumir que se trata de um desafio produzir este escrito, considerando que partimos das vivências das crianças negras, traduzidas e registradas por adultas/os<sup>19</sup>, que somos, mesmo que negras/os. O estudo atual, minha pesquisa de mestrado, talvez possa oferecer contribuições mais aproximadas do que as próprias crianças, participantes do Sopapinho, tem a dizer sobre si mesmas. Enquanto isto, seguimos tentando *infanciarizar* nossas compreensões a respeito das vivências das crianças negras. Nos permitindo fazer perguntas supostamente interditas às/aos adultas/os, reconhecendo que não o faremos a partir do lugar ocupado por elas, o que nos permite enxergar aspectos outros, que podem ser somados aos das crianças (SILVA & NOGUERA, 2020, p. 188).

A Filosofia Afroperspectivista emerge nos anos 2000, em território brasileiro, com as proposições do filósofo Renato Nogueira. Ele a conceitua como uma “cosmossensação policêntrica, uma abordagem polirracional que se orienta com pretensão à pluriversalidade, uma abordagem teórica e metodológica que surge no contexto das ciências humanas” (NOGUERA, 2019, p. 54-55), inspirada no quilombismo de Abdias do Nascimento, na afrocentricidade de Molefi Asante e no perspectivismo ameríndio de Tânia Stolze Lima..

A Afrocentricidade, por sua vez, também contribui fortemente com o debate realizado, tanto em termos filosóficos quanto no diálogo que realiza com a Psicologia Preta. Dito isso, a Afrocentricidade, nasce nos anos 1980, a partir dos *Black Studies*, como processo de conscientização política do povo africano nos Estados Unidos, que vivia à margem de si mesmo, nos campos da educação, da arte, da ciência, etc., tendo como algumas de suas referências Molefi Asante, Maulana Karenga e Ama Mazama. A intenção dessa proposição era golpear a falta de consciência dos africanos, tanto da opressão, quanto das conquistas possíveis. (ASANTE, 2009).

---

<sup>19</sup> Este artigo se constitui a partir de uma mescla entre a minha pesquisa de conclusão de graduação em Psicologia a respeito do Sarau Sopapo Poético, e a minha pesquisa de mestrado em Psicologia Social, acerca do Sopapinho Poético. A primeira foi realizada a partir de minha participação no Sarau Sopapo Poético, de março a maio de 2018, envolvendo encontros no sarau, entrevistas individuais e uma roda de conversa. Nesses momentos, o lugar ocupado pelo Sopapinho Poético foi salientado em diversas situações, embora não fosse o foco principal da pesquisa.

Molefi Asante (2009) define a Afrocentricidade como “um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos” (ASANTE, 2009, p. 93). Sua “proposta epistemológica de lugar” afirma a importância do lugar social, geográfico e epistemológico de qualquer narrativa. Em termos afrocêntricos, a proposição de conhecimento deve partir da posição do sujeito no mundo, bem como de suas necessidades e referências, justamente porque, na diáspora e no continente, “os africanos vêm atuando na margem da experiência eurocêntrica”, a qual tem se definido como uma experiência universal (ASANTE, 2009, p. 93).

A Afrocentricidade defende, portanto, que toda linguagem é epistêmica, e que sua função é, sobretudo, “contribuir para o entendimento de nossa realidade” (ASANTE, 2014, p. 54). Portanto,

tendo sido os africanos deslocados em termos culturais, psicológicos, econômicos e históricos, é importante que qualquer avaliação de suas condições em qualquer país seja feita com base em uma localização centrada na África e sua diáspora [...] procuramos reorientar os africanos a uma posição centrada (ASANTE, 2009, p. 93-94).

A Filosofia Afroperspectivista “lança mão de categorias-chave da afrocentricidade, a saber: localização e agência, propondo uma articulação ontológica” desta com saberes ameríndios, quilombistas e afro-pindorâmicos (NOGUERA, DUARTE & RIBEIRO, 2019, p. 438). Esses conceitos não se prestam à romantização, como meios de reduzir os sistemas e estruturas que visam impedir os sujeitos de agirem como agentes. Pelo contrário, se reconhece a existência desses sistemas e são apontadas possibilidades de resistência e (re)existência frente a eles, mas que não se encerram em si mesmos, sendo necessário, portanto, extrapolá-los para que nos libertemos desses sistemas, saindo da periferia deles:

A centricidade é uma perspectiva que localiza a pessoa a partir do seu eixo cultural e histórico. O argumento de Asante sustenta a relevância da *localização*, isto é, eixo epistêmico como ponto de partida para a formulação de investigações intelectuais e práticas políticas baseadas, gestadas e nascidas e desenvolvidas num repertório histórico e cultural africano (NOGUERA, 2015, p. 40).

Em termos afrocentrados, bem como neste estudo, compreendemos a Diáspora Africana como extensão de África, revisitada pelas experiências sociais e geográficas de cada território onde se localizam os descendentes de africanos e africanas, retirados/as de suas terras através do colonialismo e da escravidão negro-africana (MOORE, 2012), ou seja, em cada item que

compõe o sistema cultural de pessoas negras pelo mundo afora há uma conexão com o continente africano. Com esse ponto, não buscamos a romantização dos processos de escravização, dispersão e migrações africanas forçadas. Entendemos que a afrodiáspora, conforme a discussão de Renato Noguera, inclui “os agenciamentos entre elites europeias e africanas, assim como as contradições e tensões entre povos africanos, a colonização e as relações étnico-raciais nos países da América marcadas pela branquidade” (NOGUERA, 2014, p. 41-2).

Compreender a Diáspora Africana pressupõe conceber o deslocamento de africanos e africanas na construção da história dos povos ao redor do mundo. As histórias desses sujeitos, como vinham sendo construídas, foram interrompidas pela escravidão do século XVI<sup>20</sup>, diferentemente do que aprendemos nas aulas de história na escola, que ressaltam e apresentam os povos africanos como sinônimo de escravidão. Tomar a escravização negro-africana como ponto de partida das histórias africanas e seus/suas descendentes não apenas é uma afirmação mentirosa, mas principalmente perversa, pois desconsidera a interrupção violenta e o descarrilhamento (NOBLES, 2009) impostos a partir do colonialismo e da escravidão. (MOORE, 2012). É nesses termos que o sociólogo Carlindo Fausto Antônio (2009) pensa a Diáspora Africana:

A história do deslocamento significa entender que os negros e negras transportaram e transplantaram para as Américas os seus processos políticos, culturais, religiosos, artísticos, filosóficos, corporais, civilizatórios e, no mesmo trânsito, herdaram e participaram ativamente de uma história comum. Não se trata apenas de uma história passada. Há, como salientamos a partir das formulações teóricas e dos pressupostos, uma história comum, em marcha, marcada por um eixo de unidade na diversidade (ANTÔNIO, 2015, p. 10-1).

Tanto intelectuais africanos do continente quanto da Diáspora concebem esse processo como parte do continente e sugerem “uma interlocução política e uma teia de cooperação e de solidariedade materializada pela Diáspora como sexta Região da África” (ANTÔNIO, 2015, p. 10-1). Assim, as pessoas nascidas nas seis regiões do continente africano, fora de sua localização, estão “em enorme desvantagem intelectual, política, estética, existencial sempre

---

<sup>20</sup> “Ao se debruçar sobre as diásporas negro-africanas, Carlos Moore faz uma súpula histórica e bem didática de todos os tráficos. O pesquisador se exprime assim a respeito: Refiro-me, pois, a **todos** os tráficos. Saibam que esses “tráficos negreiros” começaram antes do século IX d.C., bem antes que os europeus pensassem em sair da Europa. No século XVI, quando se inicia o tráfico pelo Atlântico, já haviam saído da África, para serem escravizados no Oriente Médio e na Ásia Meridional, **dezenas de milhões** de africanos. Os descendentes desses tráficos esquecidos se encontram hoje espalhados em todo o Oriente Médio, na Turquia, no Irã, no Paquistão, no Afeganistão, na Índia e no Sri Lanka (JAYASURIYA & PANKHURST, 2003; apud MOORE, 2008, p. 13-14).”. (ANTÔNIO, 2015, p. 6, grifos do autor).



que interpretam e organizam a realidade a partir de perspectivas que não estão pautadas em sua ancestralidade, cultura e história” (NOGUERA, 2015, p. 40-1). Dito isso, os termos “africano” e “africana” extrapolam a noção continental e reafirmam um paradigma cultural, uma cosmovisão com conexões similares, que ainda assim operam na diversidade (NOGUERA, 2015; ANTÔNIO, 2015). Em outras palavras, toda a região fora do continente africano formada por povos africanos e seus descendentes pela escravização e/ou migração compõe a “África fora do continente”, a partir da sexta região, isto é, considerando a “divisão do continente africano em cinco regiões – África Setentrional, África Ocidental, África Oriental e África Meridional”, e nela inserindo a “reorganização em outros continentes como a sexta região” (NOGUERA, 2014, p. 40). Isso significa que não há espaço para supor que as experiências desses sujeitos e territórios são iguais, pois em cada região haverá elementos particulares que extrapolam o que conecta esses povos na similaridade, fazendo valer o princípio da pluriversalidade.

Considerando essas interlocuções, a Filosofia Afroperspectivista reconhece e aposta nos diversos “territórios epistêmicos”, buscando lançar mão de perspectivas e métodos não apenas distintos, mas que também dialoguem com nossas centralidades e concepções de mundo (NOGUERA, 2014, p. 68). A busca é pela abertura de brechas – de fendas, se for o caso – para “trabalhos africanos e afrodiaspóricos em prol da desconstrução do racismo epistêmico”, visando à construção de respeito e valorização de modos pluriversais de ser, existir e agir (NOGUERA, 2014, p. 68).

Uma abordagem filosófica afroperspectivista compreende a “reunião de produções filosóficas africanas, afrodiaspóricas” e se compromete com a afroperspectivização do pensamento, renovando e movimentando as discussões (NOGUERA, 2014, p. 81). Afroperspectivizar nos traz uma discussão importante na defesa da produção de conhecimento africana, afrodiaspórica e indígena, a despeito do discurso que localiza na Europa o nascimento da humanidade e de suas formas de ser e conhecer.

O debate sobre a existência da filosofia africana diz respeito a afroperspectivizar. Cabe dizer que não se trata de uma disputa por inaugurar a filosofia, mas de evidenciar que “a dúvida sobre a existência da filosofia africana é, fundamentalmente, um questionamento acerca do estatuto ontológico de seres humanos dos africanos” (RAMOSE, 2011, p. 8). Ora, esse debate encontra eco na necropolítica e no alterocídio de Achille Mbembe (2016) e está, sobretudo, diretamente relacionado à discussão sobre necroinfância (NOGUERA, 2020) realizada no primeiro capítulo desta dissertação. Essas compreensões sustentaram o questionamento da humanidade dos africanos, africanas e descendentes no continente e na diáspora, além de

construírem a justificativa para a escravidão negro-africana do século XVI (MOORE, 2012; NOGUERA, 2014).

O fenômeno de extermínio do outro, de suas formas de existir e pensar, tem sido denominado de epistemicídio e/ou racismo epistêmico:

O epistemicídio perpetrado uma desqualificação estética, ética, intelectual e espiritual de todos os povos não-europeus. Afinal, além do domínio e colonização dos corpos e das terras, os europeus se esforçaram por efetivar o domínio e a colonização da informação e do conhecimento. Todos esses processos estabeleceram relações assimétricas que favoreceram a discriminação negativa e a desqualificação das produções intelectuais dos povos africanos e de seus descendentes (NOGUERA, DUARTE & RIBEIRO, 2019, p. 441).

A Afroperspectividade é uma saída para os processos de colonização e epistemicídio e/ou racismo epistêmico impostos aos africanos/as e seus descendentes no continente e na Diáspora Africana. O filósofo sul-africano Mogobe Ramose (2011) compreende o epistemicídio como “o assassinato das maneiras de conhecer dos povos africanos conquistados” que não conseguiram exterminar e introduziu uma “tensão subsequente na relação entre as filosofias africana e ocidental na África”, bem como em todas as áreas de conhecimento (RAMOSE, 2011, p. 9). Segundo Noguera, o racismo epistêmico é “uma das faces do racismo antinegro que recusa a validade dos saberes africanos, um descrédito sistemático às filosofias africanas [...] à recusa de saberes ameríndios, latino-americanos, de mulheres, femininos, *queer*, das crianças” (NOGUERA, 2015, p. 35, grifos do autor).

Por isso, a Filosofia Afroperspectivista propõe a abertura para perspectivas pluriversais que escapem das lógicas dicotômicas através de táticas de inclusão de conceitos comumente invisibilizados nos debates. Como “herdeira de um debate a respeito da inclusão de vozes africanas e ameríndias nas áreas da filosofia e educação”, a Filosofia Afroperspectivista tem muito a contribuir com a psicologia e tantas áreas do conhecimento (NOGUERA & BARRETO, 2018, p. 628).

Fundamentalmente, afroperspectivizar é defender o direito e a necessidade de existências e caminhos pluriversais. A pluriversalidade questiona, portanto, que perspectivas particularistas se imponham como “primeira e única experiência, conhecimento e verdade”, outorgando-se o direito de serem válidas para “todos os outros seres humanos independentemente de suas condições existenciais. Esta é a peculiaridade do esforço de suprimir, e mesmo eliminar, a pluriversalidade do ser” (RAMOSE, 2011, p. 11). Para Ramose, “esta lógica da exclusão foi experimentada historicamente, como o foi para nós, na

cristianização e colonização dos outros povos do mundo”. Nesse sentido, a Filosofia Afroperspectivista compreende que há grande potência em analisar, a partir do paradigma da pluriversalidade, questões que são convocadas repetidamente por matrizes ocidentais (NOGUERA & BARRETO, 2018).

Para além da aposta em saberes polirracionais, a Afroperspectividade oferece uma compreensão própria sobre o conceito de infância. Para ela, a infância é um “conceito ontológico – como uma condição existencial, uma forma de experiência, um modo de relação”, consigo e com o mundo (NOGUERA & ALVES, 2019, p. 6). Como já apontado, a infância pode ser lida como uma categoria geracional e como uma etapa da vida, mas, em termos afroperspectivistas, diz respeito a um “sentido humano”, em que a “infância seria justamente a possibilidade de produção de cosmossensações inéditas diante dos desafios da vida” (NOGUERA, 2019, p. 63).

Assim, mais do que uma etapa, a infância é o que permite seguir se perguntando e interrogando. Em outros termos, para além de afroperspectivizar a produção de conhecimento, o que a Filosofia Afroperspectivista propõe é a infancialização dos saberes e sujeitos, que é apostar que a capacidade brincante das crianças – que acessam o estado de infância de forma especial – também pode ser vivida pelas pessoas adultas frente às situações enfrentadas. Infancializar diz respeito a “uma escuta atenta das crianças”, “viabiliza a descoberta de coisas desconhecidas por adultos”, em que “[...] as crianças revelam aspectos inusitados das culturas”. (NOGUERA, 2019, p. 130). Infancializar diz da reinvenção de nossa capacidade de fazer diferentes perguntas em busca de respostas outras “sobretudo, nos apropriando da audácia que as crianças carregam” (SILVA & NOGUERA, 2020), visando “aumentar o repertório de possibilidades de viver. Nesse sentido, a infância é o que se deve buscar em qualquer projeto de educação” (NOGUERA, ALVES, 2019, p. 6).

Afirmar a infância é visibilizar que há povos e sentidos de mundo (OYĚWŪMÍ, 2017) que acessam o estado de infância mesmo após deixarem de ser criança. Há povos mais brincantes que outros e que costumam encarnar perspectivas pluriversais e polirracionais, como povos africanos e indígenas. Por isso, infancializar se sustenta sobre concepções africanas e indígenas do significado de infância e remete a

(...) uma noção africana de infância [...] ndaw. A palavra é formada por um radical e um, por assim dizer, prefixo. ‘Daw’ significa correr em língua portuguesa, com o acréscimo da letra ‘n’ se transforma em infância. A palavra do idioma wolof interpretada a partir de seu significado etimológico quer dizer algo como: capacidade de correr, percorrer caminhos e encontrar rotas diversas (NOGUERA, 2019, p. 58).

Infancializar é, portanto, reconhecer que “a vida é uma experiência brincante” que, para ser vivida com bem-estar, exige que possamos brincar enquanto buscamos caminhos outros (NOGUERA, 2019, p. 63). Em suma, brincar faz parte de nós; é um recurso ancestral e potente para existir e resistir aos processos adultescidos aos quais as pessoas adultas, sobretudo sob a égide ocidental, são submetidas “ao crescer”. Assim,

(...) filosoficamente defendemos que as crianças estariam mais frequentemente em “estado de infância”, enquanto o “adultescimento” seria justamente o desvirtuamento deste estado, uma característica que envolve as pessoas no processo de “amadurecimento” e “desenvolvimento” (NOGUERA, 2019, p. 54).

Sujeitos que operam a partir de lógicas adultescidas sentem a necessidade de vencer e silenciar o adversário, custe o que custar, pois compreendem a vitória como um fim em si mesmo. No entanto, o estado de infância defende a habilidade de permanecermos abertos e abertas para refletir, buscando nos aprimorar com o que o outro tem a nos presentear no encontro. Dito de outro modo, a Filosofia Afroperspectivista defende que, com a infancialização, podemos fazer uso “da plasticidade existencial” que permite às crianças e demais pessoas investidas do estado de infância aprenderem incessantemente, sem se permitir engessar facilmente (NOGUERA, 2019, p. 65). Cabe dizer que a Afroperspectividade não sugere que esse movimento seja simples e pacífico, especialmente quando se trata de produção de conhecimento. Ela não busca a paz, mas reconhece os conflitos com o intuito de construir meios de uma convivência e aprendizagem no dissenso e em movimentos constantes (NOGUEIRA, 2017; RAMOSE, 2011).

Não à toa, exercícios afroperspectivistas, além de fomentarem a agência de conhecimentos africanos, afrodiaspóricos e indígenas, compreende o “*afro* em seu significado de restauração, o sentido de estimulante da saúde, elixir para a vitalidade” (SILVA, NOGUERA & MORAES, 2015, p. 14). Ao propor que retomemos a infancialidade que nos habita, estamos convidando aqueles e aquelas que nos leem a perceber o estado de infância como um investimento em nossas vidas, em nossas existências que, bem como das crianças negras, insistem em permanecer vivas (NUNES, 2017).

Assim, questionamos se, no que diz respeito à produção de conhecimento e de espaços de escuta, temos contribuído para os múltiplos entendimentos das realidades sociais vivenciadas pelas pessoas negro-africanas, no campo da psicologia, respeitada sua centralidade.

## **2.2. Pistas a uma Psicologia Preta e Afroperspectivada a partir da Diáspora Brasileira**

“Só é possível vivenciar esse modo de interpelar a realidade se existirmos em parceria com outras pessoas e com o lugar em que estamos. O que significa que nunca podemos estar vivos e presentes no mundo destituídos de relações com outros seres” (NOGUERA, 2019, p. 66).

“Estariamos falando de um outro sistema de construção vindo de um território de origem africana, não mais de um lugar do passado, mas moderno [...] o aquilombado num novo esforço de guerra e de estruturação” (NASCIMENTO, 2018, p. 427).

Até aqui realizamos um debate a respeito das compreensões sobre infâncias, centradas nas experiências das crianças negras, em diálogo com a Filosofia Afroperspectivista. Viemos defendendo a necessidade de estabelecer diálogos pluriversais e polirraciais que reconheçam a existência do colonialismo e do racismo, bem como avaliem seus efeitos sobre as experiências negras infantis.

Sendo assim, neste capítulo iremos articular os debates no campo *psi* (psicologia e psicanálise) com a Filosofia Afroperspectivista, a Psicologia Preta e o que se convencionou chamar de campo das relações raciais, a respeito de modos de subjetivação vividos pelas pessoas e crianças negras no contexto do sul do Brasil. Não perdemos de vista a centralidade das experiências das pessoas negras nesse território, buscando somar às proposições da Psicologia Preta e constituir um mosaico que abranja as experiências da diáspora e o debate teórico-conceitual realizado nesse contexto sobre, principalmente, as vivências das crianças negras em um cenário que as nega desde a barriga.

Sustentamos que trazer à baila e desenvolver uma Psicologia Preta a partir da matriz civilizatória africana que se constrói no Brasil só tem a contribuir para a Psicologia e a Psicologia Social se dermos conta do desafio de “trabalhar com a história e cultura africana ancestral mantida no país por meio das práticas tradicionais afro-brasileiras, bem como articulá-las com referências teóricas afrocentradas apropriadas” (NOGUEIRA, 2020, p. 44). Este foi um desafio percorrido pela autora Simone Gibran Nogueira no livro “Libertação, descolonização e africanização da psicologia: breve introdução à psicologia africana”, fruto de sua dissertação e tese, nas quais investigou a prática da capoeira angola a partir Psicologia Africana (NOGUEIRA, 2013).

Travamos um diálogo, também, com os escritos de: Tainá Amaro, Miriam Cristiane Alves e Susana Molon (2019), no capítulo “Trajetórias e (re)existências de mulheres pretas psicólogas”; Miriam Cristiane Alves, Jayro Pereira de Jesus e Danielle Scholz (2015), no artigo “Paradigma da afrocentricidade e uma nova concepção de humanidade em saúde coletiva: reflexões sobre a relação entre saúde mental e racismo”; Dandara da Silva Rosa, Nathália de Souza Nascimento e Viviane Mendes de Moraes (2018), no artigo “A psicologia africana como

ferramenta de mudança social da população negra-africana”. Além disso, recolocamos nossas próprias reflexões a partir do capítulo de livro “Vozes negras femininas: ecoam poéticas e Aquilombamentos subjetivos” (2021) e do artigo “Repensando as infâncias das crianças negras: notas afroperspectivistas e introdutórias a partir do Sopapinho Poético”, escrito em parceria com o Prof. Renato Noguera, que coorienta esta dissertação, em que as últimas tecem comentários iniciais sobre a Psicologia Preta.

As conexões que a Diáspora Africana proporciona podem contribuir para pluriversalizar e afroperspectivizar esse debate em territórios e existências diaspORIZADAS, rastreando novas saídas frente a questões corriqueiras. Uma experiência africana diaspORIZADA considera as resistências e (re)existências “às violências físicas e psicológicas impetradas pelo colonizador branco”, a despeito das quais se fez possível “manter vivos, mesmo que em fragmentos, diversos elementos do continente africano” (AMARO, ALVES & MOLON, 2019, p. 28). Pois, salientamos, “a dinâmica aniquiladora do racismo intervém no processo de construção subjetiva de pessoas negras” que, em muitos contextos, vivem suas experiências à margem de seus próprios interesses, quase sempre sem se darem conta (ROSA, NASCIMENTO & MORAES, 2018, p. 122). Dessa forma, é possível “afirmar que o racismo perpassa por todos os âmbitos da vida do negro-africano”, visto os efeitos dos processos coloniais sobre sua própria localização psicológica (ROSA, NASCIMENTO & MORAES, 2018, p. 122).

Assim, identificamos que esses debates no campo da psicologia são restritos, embora estejam se avolumando (SILVA, 2021; SILVEIRA et al, 2020; SILVA & NOGUERA, 2020; CRP, 2019), na mesma proporção do aumento do número de pessoas negras no ensino superior, no campo da psicologia, efeito direto das ações (MELLO, 2017; BATISTA, 2016). Muitos pesquisadores e pesquisadoras negras têm questionado a eurocentricidade da psicologia, embora nem todas as pessoas negras precisem realizar o debate nesses termos, o que é um direito pertinente à premissa da pluriversalidade, tão debatida até aqui. À vista disso, escolhemos

Evidenciar [que] a presença de mulheres pretas na Psicologia tem o propósito de subverter a lógica colonial da ciência moderna que sempre nos colocou no lugar de objeto de estudo. Agora, nos posicionamos enquanto sujeitos que constroem novos conhecimentos a partir das e nas relações com nossos pares evidenciando a busca por uma relação sujeito-sujeito. Ou seja, passamos a nos constituir enquanto agentes que protagonizam o próprio mundo (ASANTE, 2009), vivenciando um importante processo de descolonização do pensamento (FANON, 1980); (AMARO, ALVES & MOLON, 2019, p. 28-9).

Dito de outra maneira, nesta dissertação pretendemos produzir conhecimento numa “relação sujeito-sujeito”, em busca de “nossa própria episteme, isto é, pela construção de conhecimento a partir de nossa matriz civilizatória africana” (AMARO, ALVES & MOLON, 2019, p. 30). Para Alves (2012), “a matriz civilizatória africana é constituída por um sistema de valores, crenças e ideias que constrói um modo de observar, agir e compreender o mundo”, que estabelece em critérios próprios “uma ética, uma ontologia e uma epistemologia sobre a existência e o viver coletivo” que extrapolam a dimensão geográfica do Continente Africano (AMARO, ALVES & MOLON, 2019, p. 31).

Aqui se reitera que a Diáspora Africana não se restringe a um mapa geográfico, pois o extrapola, para perceber como os sequestros e migrações vêm constituindo os povos africanos fora da África (ANTÔNIO, 2015; NOGUERA, 2014; ASANTE, 2009). Por fim, ressaltamos que o Brasil é o país com o maior número de população negro-africana fora da África – atrás apenas da Nigéria – e este dado, além de estatístico, é sociocultural e epistêmico (APPIAH & GATES, 1999 apud SALGUEIRO, 2004, p. 109). A necessidade de justificar essas costuras, com autoras e autores não hegemônicos, por si só, dão sentidos e localidade às palavras que no Brasil não se pode nomear, alvos dos atos que ninguém comete e que apenas as pessoas que vivem reconhecem a existência: negro e racismo.

A palavra ‘negro’ – nome dado pelo colonizador europeu aos africanos – está carregada de valores e ideologia de modo que significa ausência de luz, sem alma. Ou seja, não ter alma implica ‘não ser humano’, significa ser objeto, ser animal. Portanto, a representação social de ‘ser negro e negra’ no Brasil tem como base o conceito de não humanidade. Diante de séculos de imersão nessa verdade universal, negros e negras, bem como a sociedade brasileira como um todo, passam a acreditar na não humanidade dos povos de ascendência africana, que, por sua vez, passam a vivenciar uma humanidade de concessão e subalterna, produzindo subjetividades subalternas alimentadas diuturnamente pelo racismo e pelas estratégias de divisão alimentadas por esse mesmo racismo (ALVES, JESUS & SCHOLZ, 2015, p. 874-5).

Cabe dizer que a invisibilização e o silenciamento do racismo e do colonialismo, e de seus efeitos não são meras coincidências, mas recursos para materializar um projeto de sociedade eurocêntrica em solo brasileiro. Um projeto antigo, que perpassa a escravização negro-africana, as políticas de Estado de branqueamento e miscigenação e culmina no mito da democracia racial, de modo que “a mulher, o homem e a criança negros carregam consigo marcas físicas e psicológicas dos destroços deixados pela branquitude” (ROSA, NASCIMENTO & MORAES, 2018, p. 121), materializadas não só na violência física e morte matada, mas também em “uma significativa gama de mortes simbólicas que tenta assassinar a identidade civilizatória negra-africana”, justamente o elemento que possibilitou a resistências

dos povos africanos no contexto colonial vivido por séculos (ROSA, NASCIMENTO & MORAES, 2018, p. 122).

Não obstante, numa perspectiva mais complexa, afirmamos que a população de ascendência africana no Brasil vê-se obrigada a internalizar valores civilizatórios ocidentais e adotar modos de existência antagônicos ao paradigma civilizatório negro-africano, o que, conseqüentemente, produz sofrimento psíquico (ALVES, JESUS & SCHOLZ, 2015, p. 876).

Dito de outro modo, as pessoas negro-africanas reproduzem modos de vida eurocêntricos, que têm sido definidos como o padrão a todos os seres humanos. Operar a partir dessa lógica diverge da completude subjetiva das pessoas negro-africanas em aspectos de sentidos de mundo, de valores, de comportamentos, entre tantos outros elementos, porque “parte de uma visão de mundo branca e que exige um padrão comportamental idealmente branco” (ROSA, NASCIMENTO & MORAES, 2018, p. 123). Esse comportamento idealizado do sujeito branco e de um modo branco de ser sujeito é denominado de vários nomes, como brancura, branquitude, mas há consenso quanto aos seus efeitos serem extremamente prejudiciais às pessoas negro-africanas frente ao desejo de serem e receberem o tratamento oferecido às pessoas brancas, a partir dos processos de embranquecimento (SCHUCMAN, 2012; CARDOSO, 2011; BENTO, 2002; PIZA, 2002). Como bem aponta Emiliano David, referenciando Miranda (2004), a partir de uma pesquisa com meninas negras, “não é o corpo branco o objeto de desejo dessas adolescentes, mas o lugar de reconhecimento positivo” na maioria das vezes concedido ao branco (MIRANDA, 2004 apud DAVID, 2018, p.111).

Na'im Akbar e Wade Nobles, teóricos negro-africanos estadunidenses que integram a Associação Nacional de Psicólogos Negros<sup>21</sup> (*Association of Black Psychologists - ABPsi/EUA*, que surge em 1968 no contexto do Movimento pelos Direitos Cívicos), e outras importantes referências da *Black Psychology* – por vezes traduzida como Psicologia Preta ou Psicologia Africana –, também contribuem com esse debate. Para eles, o problema não está na visão de mundo europeia, com seus princípios, valores e crenças, mas quando

(...) esta visão de mundo é informada pelo modelo ideológico etnocentrista e racista da supremacia racial branca, ou seja, a perspectiva de que a Europa é o centro do mundo e este é o único modelo para normatizar a realidade. A partir deste ponto, projeta e impõe às forças suas premissas culturais a outros povos, atacando, desqualificando e desumanizando as visões de mundo tradicionais/indígenas (NOGUEIRA, 2020, p. 29).

---

<sup>21</sup> A *ABPsi* surge no contexto dos Movimentos por Direitos Cívicos, nos EUA, enquanto um rompimento desse corpo de psicólogos negros e negras com a Associação Americana de Psicologia (*American Psychological Association - APA/EUA*), em função do racismo desta.



Nobles, ao cunhar a Psicologia Preta ou *Sakhu Sheti*, não está buscando enegrecer a psicologia ocidental. Ele propõe ir o máximo possível além dela como uma ciência que nasce como ferramenta colonial, ao passo que atesta a necessidade de uma disciplina afrocentrada que permita enxergar as alegrias e belezas contidas na experiência africana, apesar das violências (NOBLES, 2009). A proposta é pela busca de “entender, interrogar, explicar o significado, a natureza e o funcionamento do ser humano para o povo africano” (NOBLES, 2009, p. 293), ou seja, ele nos convida a inaugurar uma psicologia que dialogue com os africanos, africanas e descendentes na diáspora a partir de suas reais necessidades e em termos próprios, tanto de sofrimento quanto de cuidado.

Maulana Karenga (1986), por sua vez, define a *Black Psychology* como “uma disciplina que não só estuda o comportamento de pessoas negras, mas busca transformá-las em agentes conscientes sobre si mesmo e sua própria libertação mental e política” (KARENGA, 1986, p. 322 apud NOGUEIRA, 2020, p. 51) por meio de críticas severas à psicologia ocidental e suas metodologias, da busca e construção de “modelos afrocentrados de estudo e terapia” e, por fim, de empreendimentos autoconscientes para a construção de ambientes mais humanos a partir da matriz civilizatória negro-africana (NOGUEIRA, 2020, p. 51). Para isso, a Psicologia Preta sugere que precisamos realizar o exercício Sanfoka: “voltar atrás e reconstituir o que esquecemos”: o senso de africanidade. Sem esse senso ficamos mais vulneráveis às estruturas sociais coloniais e racistas (NOBLES, 2009). Em suas palavras:

Eu diria que o que nós, coletivamente esquecemos ou, de modo mais preciso, o que nosso opressor tentou esvaziar de nossa mente foi o significado de ser africano [...] embora tenha sido pavoroso o ataque contra o senso de ser dos africanos, ele [o colonizador] não conseguiu destruir o africano dentro de nós. Entretanto, alterou a percepção ou a crença em nosso senso de africanidade intrínseco; e esse senso alterado de consciência é o problema fundamental dos africanos e afro-americanos e diaspóricos (NOBLES, 2009, p. 277).

Nesse sentido, não basta que tenhamos nossas necessidades pensadas pela psicologia ocidental, a partir da lógica da mesmidade. (MBEMBE, 2016). É preciso ir além para articular conhecimentos a partir da Psicologia Preta, escapando de operar em prol das limitações da psicologia ocidental, ou de ficarmos reféns apenas dos efeitos do colonialismo e do racismo na subjetividade de pessoas negro-africanas em realidades anti-africanas. (NOBLES, 2009, p. 277). Dar conta de análises de experiências de pessoas africanas em um contexto colonial e de supremacia branca com uma perspectiva teórico-conceitual ocidental como é a psicologia, que se perceba e acolha as experiências africanas para além dos efeitos do colonialismo e do

racismo, é muito difícil, se não impossível. Nobles assinala que a psicologia nasce e opera, portanto, como um instrumento ocidental de “compreensão humana e de prática” com grandes e básicas limitações “em sua capacidade de orientar a exploração, o esclarecimento e a apreensão da experiência humana das pessoas e dos povos africanos” (2009, p. 278).

Para Nobles (2009), além disso, o processo de embranquecimento se soma à metáfora do descarrilhamento dos caminhos que os povos africanos vêm traçando. Essa metáfora é importante porque quando um trem descarrilha, ele continua em movimento mesmo fora dos trilhos, no caso dos povos africanos da diáspora, produzindo um descentramento de princípios subjetivos, culturais, epistêmicos, entre outros. O

(...) o descarrilhamento cultural do povo africano é difícil de detectar porque a vida e a experiência continuam [...] e as pessoas acham difícil perceber que estão fora de sua trajetória de desenvolvimento [...] [que] proporcionaria a eles uma experiência de vida mais significativa (NOBLES, 2009, p. 284).

É impossível imaginar de que forma esse descarrilhamento afetou o “desenvolvimento africano em termos de socialização, vida familiar, educação, formas de conhecer a Deus, padrões de governo, pensamento filosófico profundo, invenções científicas e técnicas”, caso as experiências de colonialismo, da escravidão negro-africana e racismo não tivessem interrompido esse desenvolvimento (NOBLES, 2009, p. 284). No entanto, é seguro afirmar que o processo de estar descentrado de si e de seus valores de mundo constitui a problemática-chave na compreensão das experiências negro-africanas na diáspora que, no entanto, assumem diferenças significativas nas experiências singulares e coletivas dessas pessoas nos diversos contextos (NOBLES, 2009; NOGUEIRA, 2020).

Para Marimba Ani (1994), o extravio produzido pelo colonialismo nas experiências dos povos negro-africanos produziu o *maafa* (holocausto africano), um “grande desastre infortúnio de morte e destruição além das convenções e da compreensão humanas” a partir da negação da humanidade dos africanos e africanas (ANI, 1994 apud NOBLES, 2009, p. 281).

(...) a característica básica do *maafa* é negação da humanidade dos africanos, acompanhada do desprezo e do desrespeito, coletivos e contínuos, ao seu direito de existir. O *maafa* autoriza a perpetuação de um processo sistemático de destruição física e espiritual dos africanos individual e coletivamente (NOBLES, 2009, p. 281).

Para que pudesse produzir os processos coloniais de controle, apagamento e descentramento de si, também conhecidos como holocausto africano, foi preciso desafricanizar os povos africanos que aqui chegaram, visto que “mais do que corpos e força física de trabalho,

os africanos trouxeram para o novo mundo suas histórias, conceitos filosóficos, espiritualidade e tecnologia”, que dificultava os processos de desumanização e assujeitamento promovidos pelo colonialismo e a escravidão (FEDERICO, 2016, p. 62).

Entretanto, muitas vezes, se dar conta do projeto de aniquilação que o Ocidente vem engendrando contra os povos negro-africanos, por efeito do colonialismo e do racismo, pode aumentar o sofrimento que as violências raciais podem produzir ao sujeito negro-africano, à medida que toma consciência desses mecanismos. Esse apontamento é importante porque, ao nomear, o sujeito pode identificar o que move as violências estruturais que pessoas negras sofrem, em território brasileiro e em grande parte da Diáspora Africana. Assim, negando essa nomeação, o sujeito irá buscar quaisquer outros modos de explicar o contexto em que vive, situado a partir de uma perspectiva da alienação:

Nesse sentido, Gonçalves Filho (1998, 2004, 2017), em seus estudos sobre humilhação social, considera que algumas pessoas negras podem tentar se separar/afastar daquilo que o relaciona com sua a pertença racial. Esse movimento para o autor é defensivo perante o jugo racista vigente e histórico. Essa posição defensiva visa uma proteção das humilhações sociais e políticas que o racismo promove historicamente. Para o autor, esses sofrimentos, relativos à humilhação, devem ser cuidados e enfrentados em dupla dimensão, política e psicológica (GONÇALVES FILHO, 1998 apud DAVID, 2018, p. 117).

Conseqüentemente, na defensiva e negando o racismo e sua trama, o sujeito possivelmente irá investir sua energia em alternativas para “solucionar o problema”, como estudar e trabalhar para furar as barreiras que o limitam. Entretanto, numa lógica colonial, isso não é suficiente, porque esse sujeito sempre estará na linha abaixo da humanidade (SOUZA, 1983; MBEMBE, 2016; NOGUERA, 2014). Apontamos que “muitos psicólogos e pesquisadores no Brasil apontam para os danos psicológicos profundos produzidos pela ideologia da supremacia racial branca na vida psicossocial cotidiana dos afrodescendentes” (NOGUEIRA, 2020, p. 37). Segundo Simone Nogueira, Na'im Akbar (1981; 2004) inclusive sintetiza quatro distorções subjetivas negro-africanas<sup>22</sup> que podem produzir alienação,

---

<sup>22</sup> São elas: a “desordem do ego alienado”, quando a pessoa se comporta em contraste a si mesmo, negando seu fenótipo e tudo que lembra a aparência física africana; a “desordem do ser contra si mesmo”, em que a pessoa expressa hostilidade direta ou indiretamente com relação ao seu próprio grupo racial e, conseqüentemente, contra si mesma, a partir de processos de internalização dos valores do grupo dominante sobre as pessoas negras; a “autodestrutiva”, em que, para suportar a realidade vivida, o sujeito precisa buscar subterfúgios que acabam por ser destrutivos, como uso abusivo de drogas e crimes passionais, sobretudo contra pessoas que apresentam características similares; e, por último, “disfunções fisiológicas, neurológicas e bioquímicas” que afetam a personalidade e estão diretamente relacionadas às seculares experiências de desumanização e desigualdade racial. Tais comportamentos disfuncionais nos termos de Akbar, em muitos contextos no Brasil, se tornaram corriqueiros nos cotidianos das pessoas negras. Ao trazê-los para o debate, não buscamos patologizar as pessoas negras. Não

sofrimento e adoecimento em pessoas negras, em sociedades estruturadas pelo colonialismo e seus correlatos, racismo, opressão e branquitude. Em resumo, essas disfunções “se devem às desigualdades raciais seculares experienciadas cotidianamente na saúde, educação, habitação e outras condições socioeconômicas da vida”. (NOGUEIRA, 2020, p. 38).

Sendo assim, como esse debate não penetra a formação em psicologia, as escolas, as casas das pessoas negro-africanas no Brasil?

Entendemos que o próprio epistemicídio dificulta a inserção do debate das relações raciais na formação em ensino superior. Na formação em psicologia, o pertencimento racial dos sujeitos e comunidades atendidas é ignorado, na maioria das vezes, bem como uma série de outras questões que escapam ao sujeito normativo. Especificamente em relação à raça e ao racismo, a maioria das psicólogas/os não reconhece a importância desses marcadores na produção de subjetividade e de sofrimento do sujeito (CFP, 2017; CRP, 2019).

Em minha própria experiência, na graduação em psicologia venho pensando sobre a psicologia e sua suposta neutralidade, mas não foi de pronto que esse questionamento se colocou. Antes, anos de graduação se passaram até que os incômodos fossem ganhando sentido, a partir da participação nos espaços de luta política dos Movimentos Negros universitários, que concederam os contornos a esses incômodos e ofereceram referenciais nunca citados nem debatidos nas salas de aula, produções de conhecimento silenciadas pela lógica do epistemicídio. Da mesma forma, pouco antes e após a conclusão da graduação, foi o contato com psicólogas e instituições negras e antirracistas que ofereceu base para novas proposições. Dessa forma, as reflexões, os debates e as proposições extrapolaram um “eu” para alcançar um “nós”.

Já em relação ao contexto familiar, além do epistemicídio, que também produz efeito sobre ele, podemos apontar outros dois elementos para esse debate não adquirir importância: o mito da democracia racial e o branqueamento. O mito da democracia racial propaga a ideia de que no Brasil todos/as vivem harmoniosamente pela mistura das raças e, através dele, pessoas negras que apontam a violência do racismo são taxadas de vitimistas (NASCIMENTO, 1980; GONZÁLEZ, 2018). O branqueamento, por sua vez, é uma ferramenta do mito da democracia racial que alimenta um imaginário social de que ser humano é ser branco (BENTO, 2002; SCHUCMAN, 2012; CARDOSO, 2011). Epistemicídio, mito da democracia racial e

---

se trata de reserva de mercado, nem de afirmar caminhos conhecidos do povo negro, como medicalizar ou manicomializar. O intuito é apontar os efeitos que a violência do colonialismo, racismo e embranquecimento podem produzir em um povo inteiro espalhado pelos continentes, a partir de estruturas, valores e ações frequentemente propagadas por todos os espaços sociais (NOGUEIRA, 2020).

branqueamento se retroalimentam, encobrendo o debate das relações raciais. O ditado “Quando um tolo não consegue escurecer o marfim, ele tenta clarear o ébano”, complementa esse debate.

Para a Psicologia Preta é justamente a negação da importância e centralidade do pertencimento racial para a subjetivação das pessoas negras que potencializa os efeitos do branqueamento/embranqueamento<sup>23</sup> aos povos africanos na Diáspora. Nesse sentido, “ser negro na diáspora brasileira significa ter sua produção subjetiva forjada na escravização, nas teorias eugenistas, no embranqueamento e no mito da democracia racial”, alçando o racismo a produtor de sofrimento psíquico (ROSA, NASCIMENTO & MORAES, 2018, p. 119). Entretanto,

(...) a perspectiva da democracia racial, como afirma Fernandes (2007), não possui consistência na sociedade brasileira e constitui inverdade na medida em que difunde uma relação harmoniosa e igualitária entre grupos raciais, não correspondendo, pois, à realidade vivida pela população de ascendência africana (ALVES, JESUS E SCHOLZ, 2015, p. 874).

Se, durante o período da escravidão, os africanos e africanas sabiam “que eram africanos e que os portugueses eram os inimigos da liberdade” (2009, p. 287), com o final da escravização (fruto da luta dos povos africanos e daqueles que percebiam que a escravidão já não era tão mais lucrativa quanto antes) e a ascensão de perspectivas como a do mito da democracia racial, um processo violento de embranqueamento foi difundido nos últimos 130 anos no Brasil, produzindo danos psíquicos tão ou mais profundos e duradouros que os quatro séculos de escravidão. Para Abdias Nascimento (1980), o mito da democracia racial é uma piada que o Brasil gosta de repetir pelo mundo afora “Mas é uma imensa mentira. E os negros sabem disso. Os negros sentem na carne a mentira que é a democracia racial. Basta olhar as famílias negras. Onde elas moram? Ou olhar para as crianças negras. Como são educadas?”, desse modo vê-se logo que se trata de uma enorme inverdade (GATES JR, 2014, p. 77). Apesar da brutalidade da escravização, o fato é que a guerra estava anunciada e os/as inimigos/as demarcados/as. Os/as africanos/as sabiam que não eram bem quistos/as, o que ganha outros contornos com a proposição de miscigenação e o processo de embranqueamento com o passar dos tempos (NOBLES, 2009). Os processos de branqueamento são efeitos do racismo e podem ser facilmente percebidos na negação do pertencimento racial. Assim, para que o sujeito negro

---

<sup>23</sup> Essa temática é fortemente explorada na obra de CARONE, BENTO, 2002, referenciadas nesse trabalho, assim como em discussões feitas, historicamente por Guerreiros Ramos, em sua obra “A patologia social do “branco” brasileiro” (1955) e, mais contemporaneamente, em variadas obras das/os pesquisadoras/es Lia Vainer Schumann e Lourenço Cardoso (SCHUCMAN, 2012; SCHUCMAN, 2014; CARDOSO, 2008; CARDOSO, 2011).

possa se dar conta do processo de embranquecimento que sofreu, um caminho longo costuma ser percorrido (SOUZA, 1983; FANON, 2008; KILOMBA, 2019). Para a Psicologia Preta,

(...) o ‘embranquecimento’ deve ser classificado como patológico, e os africanos no Brasil, assim como em toda parte, independente da mistura biológica, quando apresentam esse desejo incontrolável de ser branco, ou querem se aproximar da brancura, ou sofrem da ilusão de que não são negros deve ser clinicamente diagnosticados como sofrendo do trauma causado pela experiência prolongada e constante do terrorismo psicológico (NOBLES, 2009, p. 289).

A psicanalista e artista Grada Kilomba (2019) contribui com esse debate a partir das experiências cotidianas de racismo. Kilomba compreende que essas experiências, pela violência com que ocorrem, retiram a humanidade das pessoas negras, levando-as novamente para a posição de objeto. A rasteira que o racismo dá no sujeito negro é, nesse sentido, o próprio conceito de trauma colonial que, com muita facilidade, levam a pessoa negra a um lugar subalterno psíquica e socialmente. Levantar-se, embora possível, tem um custo e leva um tempo.

O racismo cotidiano não é um evento violento na biografia individual, como se acredita – algo que “poderia ter acontecido uma ou duas vezes” –, mas sim o acúmulo de eventos violentos que, ao mesmo tempo, revelam um padrão histórico de abuso racial que envolve não apenas os horrores da violência racista, mas também as memórias coletivas do trauma colonial (KILOMBA, 2019, p. 215).

A autora nos auxilia a pensar que grande parte das pessoas negras compartilham “experiências cotidianas de racismo, indicando o doloroso impacto corporal e a perda característica de um colapso traumático, pois no racismo o indivíduo é cirurgicamente retirado e violentamente separado de qualquer identidade que ela/ele possa realmente ter” (KILOMBA, 2019, p. 39). Entretanto, na psicologia ocidental, “O trauma, no entanto, é raramente discutido dentro do contexto do racismo”, denunciando que o ocidente “e as disciplinas da psicologia, e da psicanálise em particular, negligenciaram amplamente a história da opressão racial e as consequências psicológicas sofridas *pelos/os oprimidos/os*” (KILOMBA, 2019, p. 215, grifos da autora).

O desmembramento dos povos africanos simboliza um trauma colonial, pois trata-se de uma ocorrência que afetou tragicamente não apenas aquelas e aqueles que ficaram para trás e sobreviveram à captura, mas sobretudo aquelas e aqueles que foram levadas/os para o exterior e escravizadas/os. Metaforicamente, o continente e seus povos foram desarticulados, divididos e fragmentados. É essa história de ruptura que une *negras* e *negros* em todo o mundo (KILOMBA, 2019, p. 207, grifos da autora).

Ainda assim, a Psicologia Preta aponta que havia um mapa mental, o senso de africanidade que, mesmo abalado, não foi extinto e serviu de alguma forma de “filtro cultural da resistência africana à escravidão e ao colonialismo”, que se expressou nos processos de resistências e negociações cotidianas mesmo no contexto da escravidão. Apontar os processos de resistência que as pessoas negro-africanas têm erigido frente à escravidão, ao colonialismo e ao racismo, é importante porque visibiliza que os efeitos perversos da guerra colonial, silenciosa e aparentemente invisível não deram conta de aniquilar esses modos de existências.

Desse modo, longe de romantizar o debate, novamente o que está em jogo é perceber que “os efeitos perversos do colonialismo e do racismo [...] têm ocupado a centralidade do debate, prejudicando o reconhecimento das importantes estratégias utilizadas pelos povos diaspóricos” frente às violências às quais são submetidos (SILVA, 2021, p. 123). Parafraseando o professor Jayro Pereira de Jesus, com uma frase que ele costuma repetir em apresentações orais, “o que fazemos daquilo que fizeram de nós”? O que os povos negro-africanos têm feito a partir da violência perpetrada pelo colonialismo e pelo racismo?

Para Alves, Jesus e Scholz (2015), apesar das investidas violentas do paradigma dominante eurocêntrico, os povos negro-africanos têm sustentado seu próprio paradigma civilizatório, que “é constituído pelo conjunto de elementos do complexo cultural africano que inscreve em território brasileiro uma dinâmica civilizatória (LUZ, 2000; SANTOS, 2008; SODRÉ, 1988) mesmo diante do paradigma dominante” (ALVES, JESUS E SCHOLZ, 2015, p. 872).

A partir desse paradigma, as pessoas negras vêm resistindo às narrativas impostas de negação de existências, fabricadas pelo colonialismo e atualizadas pela colonialidade (ALVES, JESUS E SCHOLZ, 2015, p. 873). Por esse motivo, a Psicologia Preta atesta a necessidade de uma disciplina que parta da centralidade africana e busque “não apenas compreender o significado e a experiência de ser africano, mas também conhecer a utilidade e a realização da fé, da alegria e da beleza em ser, pertencer e tornar-se africano” (NOBLES, 2009, p. 278).

A partir das críticas que coloca, a Psicologia Preta procura redirecionar os estudos para a experiência singular dos africanos e das africanas na diáspora. As limitações em perceber e produzir conhecimentos que apontem a beleza e a potencialidade em ser um sujeito negro-africano no Brasil ou em outros países da diáspora é a materialização da colonização desse campo. É necessário reconhecer que há uma lacuna de discussões sobre “ser africano (negro), seus significados psicológicos e funções associativas ou a teoria(s) necessárias(s) com respeito aos processos psicológicos africanos normais” (NOBLES, 2009, p. 277-8).

A Psicologia Preta, que guarda um diálogo íntimo com a afrocentricidade, reforça o coro na aposta pela produção de conhecimento centrado na experiência dos povos africanos, em seus próprios termos. Em educação, a centricidade é apontada como imprescindível para “recolocar os estudantes no contexto das suas referências culturais que lhe permite identificarem-se socialmente e culturalmente com outras perspectivas culturais. Centricidade é assim um conceito aplicável a qualquer cultura” e, apostamos, qualquer área de conhecimento (ASANTE, 2013, p. 24 apud NOGUERA, 2015, p. 41). Entretanto, no Brasil e nos Estados Unidos, como afirma Asante, a experiência educacional não é cêntrica, é eurocêntrica. Assim,

(...) os estudantes negros, nestes dois países, são forçados a sentir que tanto eles como o seu grupo são marginalizados. Só muito raramente as crianças negras leem ou ouvem falar dos africanos como participantes activos na história (ASANTE, 2013, p. 24 apud NOGUERA, 2015, p. 42).

Em termos psicológicos, da mesma forma, a experiência das pessoas negras em território brasileiro não é cêntrica, mas eurocêntrica e, por isso, não alcança os sujeitos negros, conforme uma série de reportagens queixosas<sup>24</sup> sobre a prática de psicólogos e psicólogas frente a pessoas negras, seja em contextos clínicos, psicossociais, educacionais, etc. O que Wade Nobles propõe, então, como saída possível para os sujeitos negros e negras no continente e na diáspora na relação com a psicologia?

O autor reitera que os sujeitos ao longo dos territórios têm o direito de receber um cuidado em saúde mental de acordo com sua localização e agência, o que não significa partir da psicologia ocidental para pensar uma Psicologia Preta ou africana, mas resgatar e reinventar esses processos de cuidado a partir de matrizes civilizatórias próprias que precisam ser definidas e pensadas de acordo com cada geografia social e sentidos de mundo. O que está em jogo é uma escuta que considere “a libertação física, mental e espiritual” dos processos de colonização coletivos ao mesmo tempo em que enxerga o sujeito na sua singularidade (NOBLES, 2009, p. 279).

Se a psicologia ocidental se sustenta sobre um paradigma eurocêntrico, marginalizando, pois, a África e seus saberes, a Psicologia Preta visa “contribuir como ferramentas de mudança social da população negra”, visto que se baseia em paradigmas civilizatórios negro-africanos e não apenas concebe a “legitimidade dos valores africanos como também se localiza psicologicamente neles” (ROSA, NASCIMENTO & MORAES, 2018, p. 129).

---

<sup>24</sup> Reportagem escrita por Jarrid Arraes, escritora brasileira, destaca que pacientes revelam encontrar psicólogos/as despreparados para abordar o problema do racismo no Brasil. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/meu-psicologo-disse-que-racismo-nao-existe/>>. Acesso em 09 ago. 2019.



Na busca de que as pessoas negro-africanas possam superar a desumanização oriunda do colonialismo, a Psicologia Preta defende não apenas intervenções terapêuticas e clínicas, mas também uma aposta que inclui o reconhecimento de humanidades pluriversais e a reconexão com a história e a matriz civilizatória africana em elementos históricos, culturais e filosóficos (NOBLES, 2009; NOGUERA, 2014; AMARO, ALVES & MOLON, 2019; ALVES, JESUS & SCHOLZ, 2015), o que pode promover

(...) um processo específico de reabilitação para apoiar, estimular e manter comportamentos, crenças, atitudes, habilidades e atividades culturalmente relevantes. As intervenções devem ter o objetivo de reprodução e refinamento do que há de melhor nas africanidades (NOGUEIRA, 2020, p. 38).

Por fim, dois pontos importantes são colocados pela Psicologia Preta a partir da matriz civilizatória africana: a compreensão do eu ampliada e a valorização dos aspectos espirituais-religiosos na formação dos sujeitos e comunidades negro-africanas. A compreensão de “eu” ampliado é importante para oferecer um cuidado coletivo. Para Nobles,

(...) concepção africana do que significa ser uma pessoa humana também dita nossa concepção do eu, e se a conceitualização africana (negra) de pessoa é de fato um “eu ampliado” (NOBLES, 1973, 1976), então o paciente tem de ser a comunidade inteira. Nossa tarefa é curar toda a raça (NOBLES, 2009, p. 291).

Esse debate não se confunde com desmerecer questões singulares que as pessoas negras podem viver em qualquer lugar em que estejam, mas salienta que se o colonialismo e o racismo têm sido levados à cabo contra o povo negro, é a partir de uma lógica de povo que se poderá encontrar meios de escapar dessa violência (ASANTE, 2009) e, sobretudo, encontrar e conquistar um papel social frente à sua comunidade, pois “entende-se que o ser humano precisa da comunidade bem como a comunidade precisa deste ser humano” (ROSA, NASCIMENTO & MORAES, 2018, p. 129). Já a valorização dos aspectos espirituais-religiosos na formação dos sujeitos e comunidades negro-africanas diz respeito a compreensão dos sujeitos africanos a partir da “força espiritual africana”, de forma central. Nesse sentido, Nobles demarca as experiências constituídas pelas comunidades de terreiro, de batuque (no Rio Grande do Sul), do candomblé, etc., como caminhos efetivos para os processos de redirecionamento do descarrilhamento mental.

Muitos reconhecem acertadamente o papel significativo desempenhado pela escravidão na construção do Novo Mundo. O que, porém, é menos entendido é o poder do senso de africanidade que serviu para forjar o cerne cultural dos

negros do Novo Mundo durante a escravidão e o período subsequente (NOBLES, 2009, p. 283).

É possível supor que os elementos da força espiritual africana podem ser acessados em uma série de relações com as forças vitais, sem que necessariamente precisem passar por aspectos religiosos destes ou daquele fundamento. Por fim, após esse debate, repetimos a compreensão de que a Psicologia Preta pode estar em qualquer lugar “que se proponha a promover um encontro com valores africanos e consequentemente produza saúde psíquica” (ROSA, NASCIMENTO & MORAES, 2018, p. 130), não se restringindo a localidades geográficas, mas se situando em localizações epistêmicas.

Esse debate teórico-conceitual, respeito de uma psicologia atenta e implicada com as necessidades das pessoas negro-africanas no território brasileiro, nos faz interrogar quais arranjos a psicologia precisa fazer para perceber as pessoas negras desde suas centralidades. Como pode a psicologia auxiliá-las em seus processos subjetivos?

Mãe Preta, preta-velha e mentora espiritual da Comunidade Quilombola Morada da Paz, diz com sua fala risonha e acolhedora, que “há portas que só se abrem por dentro” (FLORES, 2018; FLORES, 2019; LABREA, KIEKOW & DORNELLES, 2019). Historicamente, com a psicologia, as portas têm sido abertas por dentro, muitas vezes timidamente, após muito esforço e conflito. Africanizar, enegrecer, denegrir, afrocentrar, afroperspectivizar são caminhos acionados no intuito de visibilizar a construção de pensamento de sujeitos negros onde quer que estejamos, visto que nossas autorias costumam ser apagadas pelo epistemicídio (RAMOSE, 2011) e/ou racismo epistêmico (NOGUERA, 2014), conforme debatido anteriormente. Sem supor que iremos esgotar o debate, pretendemos aqui dar passos largos na afroperspectivização da psicologia a partir de diálogos com a Filosofia Afroperspectivista (SILVA & NOGUERA, 2020; SILVA, 2021; NOGUERA, 2019; NOGUERA, 2014; NOGUERA & BARRETO, 2018).

(...) exerce um papel fundamental nesse processo, pois a Filosofia Política Afroperspectivista é uma filosofia comprometida com a reontologização e liberdade do povo africano e diaspórico e este processo requer o reconhecimento/representatividade positiva do povo negro que contribua no fortalecimento de nossa autoestima para combatermos o que a colonização nos legou: o auto - ódio, fator que prejudica o nosso agenciamento intelectual, político, econômico (OLIVEIRA, 2019, p. 133).

Em outras palavras, fomentamos o encontro entre a psicologia e as matrizes civilizatórias africanas (AMARO, ALVES & MOLON, 2019; ALVES, 2012) em busca de compreender que mudanças epistêmicas e teórico-conceituais a psicologia precisa realizar para

enxergar as pessoas negro-africanas, e especialmente as crianças, em sua integralidade e humanidade, composta por vulnerabilidades e alegrias. Desde termos afroperspectivistas, destacamos duas habilidades que podem contribuir com a psicologia, a partir de matrizes civilizatórias africanas: Infancializar e Aquilombar.

Infancializar, como apontado anteriormente, não se confunde com infantilizar, seu oposto. Infancializar é manter a abertura para o encontro com aspectos inéditos, ou ao menos incomuns, habilidade que as crianças encarnam com certa facilidade. Para as pessoas adultas essa abertura guarda um desafio maior, haja vista os processos de adultocentrismo e, conseqüentemente, de adultescimento antes debatidos (NOGUERA, 2019; NOGUERA, 2020; NUNES, 2016). Mesmo assim, defendemos que infancializar não está restrito às crianças, pois pode ser reavivada em cada um nós, pessoas adultas, quando buscamos de forma propositiva fazer caminhos polirraciais e pluriversais. (NOGUERA, 2019; NOGUERA, 2020; NOGUERA & ALVES, 2019). Justamente pelo desafio que está posto em infancializar é que esse percurso pode revelar aspectos singulares.

De outro modo, estamos dizendo que quanto mais os sujeitos e coletividades põem em ato a capacidade de brincar, flexibilizar e até dar risada, mais pluriversais são os projetos de sociedade que se constroem. Infancializar é, portanto, a habilidade de se fazer diferentes e audaciosas indagações frente a contextos que costumam ser entendidos por prismas eurocêntricos (SILVA & NOGUERA, 2020). O que está em jogo é “aumentar o repertório de possibilidades de viver. Neste sentido, a infância é o que se deve buscar em qualquer projeto” (NOGUERA & ALVES, 2019, p. 6). Estamos, neste momento, testando os limites da psicologia diante da infancialização.

A segunda proposta que aqui fazemos para a afroperspectivização da psicologia é Aquilombar. Aquilombar não é, necessariamente, uma novidade, o que, para nós, não é um problema. Antes, é uma solução elaborada e explorada pelos/as ancestrais e revisitada por colegas nos últimos anos, o que lhe confere uma maior envergadura.

A partir do diálogo com dois autores negro-africanos da diáspora no Brasil, a saber, Beatriz Nascimento (2018) e Abdias Nascimento (1980), trazemos algumas compreensões sobre Aquilombar, em nossa aposta de que as sociedades quilombolas de outros tempos deixaram fortes heranças à sociedade brasileira e, mesmo que elas permaneçam invisibilizadas, podem oferecer pistas sobre como (con)viver a partir da pluriversalidade hoje.

Cabe apontar que a escolha neste trabalho pelos quilombos enquanto território geográfico, epistêmico e existencial não se dá à toa. Precisamos relembrar que foram as

Sociedades Palmarinas<sup>25</sup> as pioneiras, por exercitarem em solo brasileiro a experiência de vida em liberdade com pessoas africanas, indígenas e brancas degredadas, com outras formas de trabalho e sentidos de mundo (OYĚWÙMÍ, 2017). Os quilombos são um dos registros mais ricos dessa resistência contra colonial. Foi em “N’Gola Djanga, que os portugueses chamavam Angola Pequena e que hoje conhecemos como Quilombo de Palmares” que se materializou a vida em república livre para a maioria da população, séculos antes de ser proclamada a República do Brasil (NASCIMENTO, 2018, p. 105).

Para Beatriz Nascimento (2018), historiadora pioneira, em um debate subversivo sobre os quilombos, as sociedades contemporâneas herdaram dos quilombos uma continuidade histórica. Em suas produções a autora apontava um fio de conexão entre as lutas contra a escravidão negro-africana e a resistência ao racismo e colonialismo atualmente vividos por pessoas negras em solo brasileiro. Em sua hipótese, os quilombos não acabaram com o fim oficial da escravidão, mas se mantiveram em funcionamento na reorganização da sociedade negra, presentes com outros nomes e estratégias de luta, de modo que “o quilombo para nós, não é um fato subordinado, mas um processo *continuum* na História total do país” (NASCIMENTO, 2018, p. 225).

Aquilombar é, portanto, uma restauração dos valores e práticas dos quilombos, permitindo a estruturação de um sistema social alternativo, estreitamente conectado com uma afirmação existencial. Para Raquel Barreto (2018), a partir a obra de Beatriz Nascimento (2018),

(...) o quilombo é hoje uma metáfora, um verbo, um imperativo, uma tradição. Uma forma de estar no mundo pautada na junção de saberes do corpo, do intelecto e da alma. **O quilombo hoje habita em nós.** Não como um território externo a ser alcançado, como no período da escravidão, mas como uma episteme negra, elaborada a partir do acúmulo de resistência, tradições, valores sociais, culturais e políticos. Dentro de cada aquilombado está o imperativo de reinterpretar a tradição e segui-la (BARRETO, 2018, p. 37).

Para Abdias Nascimento (1980), ativista social, dramaturgo e senador – dentre tantas alcunhas –, os quilombos resultaram do pungente esforço dos africanos escravizados de “resgatar sua liberdade e dignidade através da fuga do cativeiro e da organização de uma sociedade livre” (NASCIMENTO, 1980, p. 255). Segundo o autor, o quilombismo é uma “afirmação humana, étnica e cultural, a um tempo integrando uma prática de libertação e

---

<sup>25</sup> Por esse motivo era “Palmares, considerada o inimigo de portas-a-dentro pelas autoridades portuguesas, [pois] estava totalmente autônomo da dominação colonial de Recife” (NASCIMENTO, 1976/2018, p. 106).

assumindo o comando da própria história. A este complexo de significações, a esta práxis afro-brasileira, eu denomino quilombismo” (NASCIMENTO, 1980, p. 255). De forma objetiva, isso significa dizer que a práxis afro-brasileira que deu origem aos quilombos de resistência contra a escravidão negro-africana extrapola a questão geográfica e da luta armada em si.

O quilombismo se estruturava em formas associativas que tanto podiam estar localizadas no seio de florestas de difícil acesso que facilitava sua defesa e sua organização econômico-social própria, como também assumiram modelos de organizações permitidas ou toleradas, frequentemente com ostensivas finalidades religiosas (católicas), recreativas, beneficentes, esportivas, culturais ou de auxílio mútuo. Não importam as aparências e os objetivos declarados: fundamentalmente todas elas preencheram uma importante função social para a comunidade negra, desempenhando um papel relevante na sustentação da continuidade africana. Genuínos focos de resistência física e espiritual (NASCIMENTO, 1980, p. 255).

Relembrando o debate antes feito com a Filosofia Afroperspectivista, lembramos que ela se estrutura a partir de um mosaico epistêmico, no qual o Quilombismo de Abdias Nascimento é parte importante. Esse processo de Aquilombar-se é extremamente relevante para a “sustentação da continuidade africana”, sobretudo pela sua capacidade de “mobilizar disciplinarmente as massas negras por causa do profundo apelo psicossocial cujas raízes estão entranhadas na história, na cultura e na vivência dos afro-brasileiros” (NASCIMENTO, 1980, p. 256).

Abdias Nascimento aponta ainda que o conhecimento científico que a população negro-africana necessita é o que efetivamente contribua “a formular teoricamente – de forma sistemática e consistente – sua experiência de quase 500 anos de opressão”. Mesmo que nesse processo de autodefinição possa haver equívocos, o que está em jogo ainda assim é partir de nossa própria centralidade (NASCIMENTO, 1980, p. 262).

No tocante à experiência das crianças, o sexto princípio quilombista reconhece que

(...) a criança negra tem sido a vítima predileta e indefesa da miséria material e moral imposta à sociedade afro-brasileira. Por isso ela constitui a preocupação urgente e prioritária do quilombismo. Cuidado pré-natal, amparo à maternidade, creches, alimentação adequada, moradia higiênica e humana, são alguns dos itens relacionados à criança negra que figuram no programa de ação do movimento quilombista (NASCIMENTO, 1980, p. 276).

A partir desses debates, apostamos em Aquilombar como possibilidade de forjar modos de subjetivação para as crianças negras por meio desse lugar geográfico e subjetivo. Entendemos Aquilombar como estar entre os seus e as suas, ser apresentado a informações-chaves para problematizar narrativas estereotipadas, perceber fios de aproximação

socioculturais entre sujeito e infâncias tomadas como desviantes, afirmar-se na diferença e potencialidade de ser quem se é, entre outras possibilidades. Aquilombar não se relaciona com segregar – apesar de já vivermos em sociedades segregadas –, mas com construir espaços seguros, coletivos e de enlaces de confiança em tempos de luta e de paz (NASCIMENTO, 2018). Para nós, modos de subjetivação são todos os enlaces que produzem marcas e significam algo para o sujeito. Para COSTA (2012, p. 14), “o âmbito subjetivo é configurado a partir de um pertencimento a um contexto sócio-histórico-político”, de modo que vai alinhando a construção psíquica do sujeito e situa sua relação consigo e com o mundo, o que inclui as relações sociais, políticas, ideológicas, econômicas, etc. Todas elas “imprimem significados às subjetividades, à forma como cada um vive”. (COSTA, 2012, p. 14). Cabe apontar que esses modos estão em constante costuras e descosturas, assim, nem de longe são estáticos e engessados, e não devem ser lidos como se fossem.

Para Emiliano Camargo David (2018), em sua dissertação *Saúde mental e racismo: a atuação de um Centro de Atenção Psicossocial II Infantojuvenil*, Aquilombar é uma ação política, equitativa, singular e estritamente necessária para dialogar com matrizes socioculturais e de cuidado da maioria da população – que é, em território brasileiro, a maior parte atendida pelo SUS –, ou seja, a população negra. Assim,

(...) aquilombar-se, enquanto princípio, é resistir em busca libertária, abolicionista e antirracista, valorizando os aspectos territoriais e culturais da população que predominantemente tem sido vitimada à lógica manicomial: a população negra. Esta é vítima diuturna de um estado que busca lhe fazer anônima, indigente, presa, morta e, acima de tudo, medicalizada (DAVID, 2018, p. 122-123).

Assim como entendem Kwame Yonatan Santos e Laura Lanari (2020), no artigo “Saúde mental, relações raciais e Covid”, apostamos que “há um quilombo em nós, ele não é geográfico, é cartográfico, isto é, trata-se de uma dimensão afetiva-diaspórica, o afeto enquanto uma avaliação, uma perspectiva ética” (SANTOS & LANARI, 2020, p. 27). Esse território aquilombado permite a afirmação de singularizações que em outros territórios são subsumidas, de diferenças que nos constituem e que não podem ser desconsideradas sob o risco de não enxergar o sujeito e sua subjetividade, sustentados por essas linhas singulares (SANTOS & LANARI, 2020, p. 27).

(...) entendemos que Aquilombar, para as pessoas negras, pode operar enquanto uma ferramenta clínico-política de (re)existência subjetiva. Na história do território brasileiro, os quilombos foram as primeiras experiências de vida em liberdade, bem como em muitos outros territórios *amefricanos*, uma composição americana, ameríndia e africana, que repousa sobre a categoria político-cultural de

amefricanidade, como nos ensina Lélia González (1988). Tais organizações sociais erigidas em solo brasileiro (antes de o Brasil existir enquanto nação) perduraram por mais de um século em luta contracolonial. (SILVA, 2021, p. 127).

Apostamos, portanto, em Aquilombar enquanto uma ferramenta potente de subjetivação afroperspectivista com condições para aconchegar as crianças negras em suas formas de viver as infâncias. Remetemos não apenas aos quilombos geográficos de outrora, mas também a um modo aquilombado ou quilombista de viver e existir na relação com comunidades negro-africanas atuais, que estão constantemente negociando sua matriz civilizatória africana, desde critérios e significados singulares.

A argumentação aqui realizada não propõe, no entanto, que o racismo e o colonialismo não devam mais ser estudados ou que não devam ser compreendidos como centrais em nossas análises e produções a respeito de pessoas negras. Pelo contrário, o que salientamos é a necessidade de extrapolar a visão colonial que insiste em patologizar e rotular as pessoas negras, impedindo que as vitórias, as (re)existências, as reinvenções dos povos africanos, sejam enxergadas. Para isso, é preciso extrapolar as limitações da psicologia ocidental, reconhecendo suas limitações em examinar os efeitos que o colonialismo e a colonialidade produzem nos sujeitos, bem como em visualizar as pessoas negro-africanas na totalidade de sua humanidade (RAMOSE, 2011; MBEMBE, 2016; FANON, 2008).

Assim, propomos que os debates a respeito das vivências diasporizadas transbordem as análises das incapacidades e sofrimentos dos sujeitos negros, ao mesmo tempo, alcançando suas existências em termos centrados em suas necessidades e critérios de existência e cuidado para que se visibilize e descubra de que modo as pessoas negro-africanas, especialmente as crianças, público privilegiado dessa pesquisa, têm se desenvolvido e existido nesses contextos. Neste sentido, nossa aposta é que o Sopapinho Poético é capaz de oferecer um terreno fértil onde as crianças podem aquilombar, resgatar valores negro-africanos a partir da literatura negra e compor uma comunidade de pessoas negras. E, por esse motivo, oferecer postas para uma afroperspectivização da psicologia, que considere ferramentas africanas e ameríndias na produção de saúde psíquica para a comunidade negro-africana, respeitadas suas singularidades.

### **2.3. A Roda da Afroperspectividade – Rodopios Metodológicos**

*“Abre a roda minha gente  
Que vovó chegou pra começar  
O jongo  
Bate palma e rodopia  
Depois senta, pra ouvir contar*

*Um conto  
Caxambu é de madeira  
Sua lei diz pra ninguém ficar  
De fora  
A criança que aprende  
Lá na frente também vai contar  
História”*  
(Jongo do fogo – Jéssica Ellen, 2018)

Pensar em metodologias de pesquisa é pensar em caminhos. Travessias. O desafio está posto, pois, além da reflexão, pesquisadora e pesquisador tomam decisões à medida que o percurso avança. “Ir chegando” traz o frio na barriga de não saber o que fazer e como fazer num território habitado por outros e outras, para alcançar o que se pretende investigar.

Quando passei a me aproximar do Sopapinho Poético, num processo de flerte para que ele se tornasse meu campo de pesquisa para o mestrado, comecei a me perguntar o que esse espaço tinha a oferecer às crianças participantes. Comecei me perguntando sobre os processos de tornar-se negro, nos termos de Neusa Santos Souza (1983). Após, a questão desta pesquisa foi mudando, até que o devido protagonismo das narrativas infantis foi assumindo centralidade. Desde então, na aproximação com esse campo de pesquisa, passei a me interrogar o que as crianças tinham a dizer sobre suas infâncias, sobre as relações raciais e sobre o Sopapinho, “espaço que faz brotar essas reflexões, enquanto projeto infantil de agência dos movimentos negros que integram as crianças no “fazer parte” do sarau de poesia negra” (SILVA & NOGUERA, 2020, p. 195).

Para esse fim, busquei assumir minha localização epistêmica, tendo em vista que todos somos seres posicionados, inclusive ao produzir conhecimento. Para mim, é impossível ser objetiva na construção desta pesquisa, porque ela não só fala de mim, mas também conversa comigo desde outras épocas. Quando falo das crianças do Sopapinho, me refiro também à criança que fui, e não me descolo das crianças que escuto e que constituem minha comunidade. Entre outras coisas, pesquisar é adentrar o lugar do outro, acessar sua verdade, na ideia de que as informações serão usadas da melhor forma possível. Mas pesquisar também é ser invadida/o, pôr o corpo em ato, na busca por achar pistas sobre as vivências dos sujeitos que encontramos. É isso que entrelaça pesquisa e subjetividade.

Dito isto, deixamos nítido o esforço de tatear a localização epistemológica de quem produz os conhecimentos aqui apresentados, em diálogo com a ideia afrocêntrica. Aqui, a localização é extrapolada enquanto geografia. Referimo-nos à geografia, mas não paramos nela, pois pensar o lugar de quem produz conhecimento passa pela compreensão da agência desses sujeitos frente aos saberes que articulam, ou seja, refere-se à ideia afrocêntrica no que tange



especialmente “à proposta epistemológica de lugar” (ASANTE, 2009). Em outras palavras, qualquer análise a respeito de experiências africanas, no continente ou na diáspora, precisa partir da centralidade das experiências africanas, devido justamente aos deslocamentos “culturais, psicológicos, econômicos e históricos” produzidos pelos processos de colonialismo, escravização e racismo, que têm mantido as pessoas africanas “atuando na margem da experiência eurocêntrica” até os dias de hoje (ASANTE, 2009, p. 93). Da mesma forma, nos ancoramos na produção do pensamento das mulheres negras a respeito da possibilidade de produzir conhecimento em consonância com nossas próprias experiências no mundo (COLLINS, 2016; GONZÁLEZ, 1988; KILOMBA, 2019, HOOKS, 1995).

A escritora brasileira Conceição Evaristo (2009) adentra esse debate salientando que nossos pontos de vista estão amalgamados com as nossas formas de enxergar o mundo ao discorrer sobre a escrita literária. Considero que as produções acadêmicas também são capazes de inventar mundos, por isso essa discussão também nos é cara. Conforme a autora destaca:

(...) o texto, com o seu ponto de vista, não é fruto de uma geração espontânea. Ele tem uma autoria, um sujeito, homem ou mulher, que com uma “subjetividade” própria vai construindo a sua escrita, vai “inventando, criando” o ponto de vista do texto. Em síntese, quando escrevo, quando invento, quando crio a minha ficção, não me desvinculo de um “corpo-mulher-negra em vivência” e que por ser esse “o meu corpo, e não outro”, vivi e vivo experiências que um corpo não negro, não mulher, jamais experimenta. [...] E pergunto: será que o ponto de vista veiculado pelo texto se desvincula totalmente da subjetividade de seu criador ou criadora? (EVARISTO, 2009, p. 18).

Oyèrónkẹ Oyěwùmí, socióloga nigeriana, nos convida a pensar em sentidos de mundo, em vez de visão de mundo ou ponto de vista. Ao priorizar a dimensão visual, em detrimento de outros sentidos, perdemos a oportunidade de enriquecer o debate através de tantas outras formas de apreender os sentidos. “A qualificação ‘sentido de mundo’ é uma alternativa de maior abertura para descobrir a concepção do mundo de diferentes grupos culturais” (OYĚWÙMÍ, 2017, p. 39 apud NOGUERA, 2019, p.4).

A impossibilidade de ser neutra, contudo, não atravessa apenas meu corpo, pois se impõe a qualquer pesquisador/pesquisadora. Nossas subjetividades, vivências, compreensões de mundo, atravessam o que produzimos. Alguns assumem; outros se supõem neutros. Dito isso, aqui e ao longo de todo este trabalho, eu trouxe o corpo e o lugar por mim ocupado à baila, enquanto negra, mulher, adulta (ASANTE, 2009; NOGUERA, 2014; NASCIMENTO, 1980; GONZÁLES, 2018; KILOMBA, 2019).

Em termos metodológicos, a roda de poesia do Sopapo e a roda de reflexão e ensaio do Sopapinho ofereceram contornos metodológicos a este trabalho. Busquei um modo de fazer pesquisa que formulasse pontos de equilíbrio aos lugares hierárquicos que crianças e adultos ocupam na sociedade, pois, apesar de eu também ser negra, como as crianças, era preciso considerar que nós ocupamos não apenas lugares diversos, mas desiguais, levando em conta que as narrativas infantis muitas vezes não são consideradas do mesmo modo. Assim, em diálogo com NUNES (2021):

Quando enfatizamos aqui a escuta de crianças negras é porque entendemos que, no momento que conseguimos, enquanto sociedade, ouvir o que dizem as crianças que fazem parte dos grupos sociais alijados de poder econômico e político, ou seja, quando conseguirmos alcançar as crianças negras, significará que, em certo sentido, que teremos já criado estratégias de escuta bastante sofisticadas para a tarefa de ouvir as crianças, que com certeza incluirá outros grupos sociais brasileiros. Ouvir e considerar, fazer parte e tomar parte (NUNES, 2021, p. 67-8).

Por esses motivos, se fazia imprescindível reconhecer minha posição como mulher adulta e pesquisadora na construção de possíveis hierarquias. Por fim, mas não menos importante, estávamos em busca de uma metodologia que acolhesse na mesma medida as vozes polifônicas, pluriversais e afroperspectivadas, em um esforço consistente de não as hierarquizar, considerando as matrizes euro e afrocêntricas debatidas.

A Roda da Filosofia Afroperspectivista contém isso em si mesma. “A Filosofia Afroperspectivista usa a roda como método. A roda aqui entendida como maneira de organização por excelência do samba, do candomblé, do jongo e da capoeira” (NOGUERA, 2015, p. 40). Ademais, a roda já era utilizada enquanto metodologia no campo da educação e da filosofia, no ensino da lei 10.639/03, em ações que tomavam as rodas de capoeira, as rodas de partido alto, enquanto lócus privilegiado de estudo (NOGUERA, 2014). Portanto, ficava nítido que a roda de poesia do sarau e a roda de reflexão e ensaio do Sopapinho também seriam espaços ricos e potentes para a roda afroperspectivista, oferecendo ferramentas coerentes de análise.

É importante dizer que no coração da filosofia afroperspectivista urgem tambores, berimbaus, atabaques, tamborins e uma cadenciada orquestra de instrumentos de percussão, sopro e cordas que molduram **os movimentos que acontecem na roda onde os conceitos emergem, nascem, habitam, são criados e recriados a partir de coros de vozes de muitos grupos étnicos** (NOGUERA, 2011, p. 9, grifos nossos).

De volta ao lugar que ocupo e produzo saber, busco dar sentido aos desafios que se colocam ao ato de pesquisar para deles não esquecer, supondo que se esteja “descobrimo verdades” ou “inventando a roda”, enquanto tantos e tantas autoras já realizaram esse percurso. Utilizo a metáfora da invenção da roda porque não é raro que pessoas mais jovens, ao se unirem às lutas dos Movimentos Negros, suponham estar descobrimo algo inédito para o coletivo. Algumas vezes, certamente, propõem novidades, mas há outros momentos em que perdem de vista a continuidade histórica nas estratégias já utilizadas pelas pessoas mais velhas. Apesar de não tão jovem, aos 31 anos, ainda estou engatinhando nos Movimentos Negros e enquanto pesquisadora.

Esse é o cuidado que empenho com a Roda da Filosofia Afroperspectivista: não só localizar o lugar de onde produzo, como trazer autores/as africanos/as e afro-brasileiros/as para o diálogo e, principalmente, encontrar meios de assumir diversas perspectivas para o debate sem hierarquizá-las, salientando aqui a preocupação de que meu “saber acadêmico” ocupe um lugar como outro qualquer na roda ao deparar-se com os saberes dos sujeitos que encontrarei no campo de pesquisa, bem como o meu saber de adulta frente às narrativas das crianças (NOGUERA, 2014; NOGUERA, 2011; NOGUEIRA, 2017; SILVA, 2020). Nesta pesquisa, portanto, a roda funciona como uma postura ético-analítica junto à Afroperspectividade:

A roda é uma precaução teórica que reconhece os conflitos, não almeja a paz perpétua. Tampouco pretende multiplicar e embrutecer os embates e dissensos. Porém, pretende reconhecê-los e propor uma *agência* para que o convívio em dissenso não seja razão de exclusão. Em outros termos, a roda é a possibilidade de assumir que o conflito é inerente às relações humanas e que devemos trabalhar em prol de alternativas coletivas. No campo da educação isso significa assumir a roda, inclusive literalmente, como tática para produção de conhecimento. [...]. Sem dúvida, a roda encarna a ideia de que todas [as] pessoas têm um lugar (NOGUEIRA, 2017, p. 409-410).

A roda oportuniza a entrada de diversas perspectivas no debate, permitindo que os conceitos sejam postos lado a lado – mesmo que possuam hierarquias quando em linha – principalmente assumindo conceitos africanos, afro-brasileiros, afrodiaspóricos e indígenas, aquelas que costumam estar invisibilizados. Para Noguera,

(...) a roda de filosofia é o cerne do eixo metodológico da filosofia afroperspectivista. O seu exercício é semelhante ao exercício de versar nas rodas de partido alto, em que cada partideiro ou partideira clama um verso que serve de razão para ser confrontado ou apoiado por outra(o) partideira(o) (NOGUERA, 2014, p. 50).

A Roda “pode abrir caminhos para que as práticas educativas sejam tanto um modo de descolonização quanto uma maneira de africanização e indigenização do currículo” e da vida

(NOGUEIRA, 2017, p. 398). No encontro da Roda, busca-se formar algo novo, trazer o princípio de pluriversalidade e encontrar meios para haver um lugar para todos/as, assim como para seus saberes.

Em termos afroperspectivistas, a Roda permite manter o método em movimento, considerando os territórios enquanto elementos vivos, assim como a multiplicidade de sujeitos (NOGUEIRA, 2015). A partir da Roda enquanto lente de análise e aposta metodológica, pretendemos perceber as produções das crianças o mais de perto possível, com atenção ao que é dito quando elas ocupam o centro da Roda, fazendo-se ouvir, apesar do adultocentrismo e da necroinfância que insistem em silenciá-las.

Acreditamos, portanto, que a Roda possa problematizar a lógica adultocêntrica em que vivemos. É preciso constituir meios para escutar as vozes das crianças, e não apenas a da pesquisadora ou dos/as adultos/as que falam por elas, fazendo valer “a ideia de que as crianças também são capazes de falar sobre o mundo que as cerca”, algo que tem sido esquecido nas culturas ocidentais (NUNES, 2017, p. 44).

Ainda na transição entre a pesquisa do término de minha graduação com Sopapo e a decisão de realizar pesquisa de mestrado junto ao Sopapinho, em março de 2019, prevíamos iniciar as entrevistas com as crianças em setembro de 2019. Contudo, considerando os trâmites de ética em pesquisa, a aprovação do projeto se deu após o último encontro presencial do Sopapo, que ocorreu em novembro daquele ano.

Após os trâmites da pesquisa com crianças aprovados (Parecer substanciado do CEP número 3.704.337, de 13 de nov. 2019), pretendíamos então dar início ao trabalho de campo após o verão, visto que em janeiro e fevereiro ocorrem as férias da maioria das famílias e não há sarau. Seria o momento de dar início aos diálogos com as crianças; a continuidade da participação nas atividades junto ao Sopapinho; os diálogos com as mães e pais; a observação e participação do Sopapinho na roda do Sopapo. No entanto, no início de março, quando o sarau retoma suas atividades, a Covid-19 chegou ao Brasil, segundo fontes oficiais, mudando todos os planos traçados para esta pesquisa.

Se, inicialmente, o cenário que vivíamos acenava para um trabalho de campo com encontros presenciais, com a realização dos saraus mês a mês, com espaço de encontros com todas as crianças reunidas e atuantes na roda de poesia, após o distanciamento social tudo isso mudou. À medida que o tempo ia passando e não se percebia uma mudança no cenário nacional e mundial diante da crise sanitária, definimos por redirecionar a pesquisa, respeitadas as possibilidades de tempo e de recursos tecnológicos, como as videochamadas e mensagens por aplicativo. Decidimos por realizar uma entrevista semiestruturada com as crianças por

videochamada, abordando questões relacionadas às infâncias, relações raciais e o Sopapinho (em anexo) e pedindo a elas que escrevessem uma história de uma criança no contexto do Sopapinho, considerando a relação que o sarau guarda com a literatura.

Apesar da entrevista configurar naquele momento a solução mais plausível, ainda assim eu estava receosa de que as crianças e seus/suas responsáveis pudessem não querer participar de uma conversa sobre o Sopapinho em um contexto em que as pessoas estavam chateadas, preocupadas e sobrecarregadas. As crianças estavam impedidas de frequentar o Sopapinho e qualquer outro espaço, cerceadas dos direitos de ir e vir e de brincar, enquanto muitas pessoas adultas estavam em um contexto de trabalhar desde a casa (trabalho remoto), trabalhar em casa (trabalho doméstico) e ainda auxiliar as crianças nas tarefas escolares. Por essas questões, fiquei surpresa com a receptividade de muitas famílias e da maioria das crianças, demonstrando interesse em participar da entrevista.

Em março de 2020, os convites para participar da entrevista foram enviados às famílias das crianças participantes do Sopapinho, negros e negras, entre 5 e 13 anos, aproximadamente, através do grupo de *Whatsapp* que reúne Sopapeiros, mães e pais de participantes e de conversas privadas com as mães e/ou pais que haviam sinalizado interesse ao longo da pesquisa ou após o envio do convite. Houve ainda dois contatos que foram realizados primeiro com a mãe e avó, que estavam atarefadas e repassaram o número de dois Sopapeirinhos/as, com o intuito de agilizar o contato. Após o retorno das famílias com o aceite das crianças em participar e/ou das próprias crianças nos contatos diretos, agendamos uma data.

A entrevistas foi organizada em três eixos principais: Infâncias, Relações Raciais e o Sopapinho Poético. Nos interessava compreender o que as crianças entendiam desses três eixos. Os critérios para a entrevista era: ser participante do Sopapinho, independentemente da frequência, estar disposto/a a participar e disponível para o diálogo através do assentimento das crianças (coletado e gravado no início de cada entrevista com as crianças), com o consentimento das pessoas responsáveis (coletados através de formulário online do google, devido ao contexto de pandemia) e, por fim, ter acesso à internet. As perguntas organizadas serviram mais para disparar o diálogo do que para encerrá-lo. Então, à medida que algo se apresentava como singular, aberturas eram feitas, ou temas eram pulados se já tivessem surgido anteriormente. O esboço consta em anexo.

O Termo de Assentimento (TA) da participação das crianças foi lido e aceito pelas/os próprios/as participantes no início de cada gravação. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi enviado para pai, mãe ou avó das crianças, e a manifestação de aceite

foi realizada através do preenchimento de formulário online do Google. No contexto pós-pandemia, havendo a necessidade, o documento poderá ser assinado em meio físico.

Das crianças entrevistadas, 4 estudam em escola privada e 2 em escolas públicas da cidade de Porto Alegre/RS, onde residem. Todas realizavam ao menos uma atividade extracurricular no campo dos esportes, das artes e/ou dos idiomas. Em conversas informais, soubemos que ao menos uma das figuras parentais, mãe ou pai, possuía ensino superior, ou estava cursando, sendo estes/as dos campos da saúde, educação, comunicação, direito e administração.

Houve famílias de crianças que são participantes assíduas do projeto que receberam o convite e não deram retorno. Entendemos esse silêncio como um posicionamento merecedor de respeito, tanto das crianças quanto dos familiares. Assim, as narrativas que apresentamos partem de uma parcela das crianças e se referem à parte das vivências infantis com o projeto Sopapinho Poético, não representam, portanto, o todo das crianças – e nem poderiam – porque, ainda que tenhamos assumido o desejo de escutar as vozes infantis em alto e bom som, todo o processo desta pesquisa passou pelo crivo de uma pesquisadora adulta, o que produz ruídos nas narrativas infantis (NOGUERA & ALVES, 2019; KRENAK, 2019; NUNES, 2017; ALDERSON, 2005).

Por fim, mas não menos importante, o Sopapo e o Sopapinho entraram no embalo das *lives*. Uma foi organizada pelo próprio Sopapo e Sopapinho e a outra pelo Afroativos, com o Sopapinho como tema e seus/as participantes enquanto convidadas/os. Assim, o rumo metodológico que a pesquisa tomou nos levou a entrevistar apenas as crianças e não mais seus responsáveis, privilegiando as suas narrativas e tomando as *lives* do e com o Sopapinho, como material potente para análise, além do período de um ano em pré-campo, que foi o período de convívio possível com as crianças ao longo da pesquisa. Apesar do meu pedido, a escrita das histórias não foi realizada. Essas mudanças metodológicas foram informadas e aprovadas pelo Comitê de Ética em Psicologia (Parecer consubstanciado do CEP número 4.331.028, de 21 set. 2020).

Cabe reiterar que as crianças/pré-adolescentes/adolescentes entrevistados foram/serão identificados a partir de pseudônimos escolhidos por eles/as, em busca de garantir o anonimato proveniente das entrevistas. Entretanto, em relação à participação das adolescentes nas *lives*, cujo material também será analisado, elas/es serão identificadas/os de acordo com o que consta nas redes sociais, partindo da compreensão que esse material passou a ser de domínio público no momento em que está disponível na internet. Todavia, é importante pontuar que não serão

realizadas correlações entre as falas das entrevistas e as falas das *lives*, por não serem necessariamente as mesmas pessoas participantes e para garantir o anonimato das entrevistas.

Na próxima sessão iremos apresentar o campo, intercalando as falas das crianças, pré-adolescentes e adolescentes do Sopapinho Poético, com outras pesquisas sobre o Sarau Sopapo Poético.

### 3. SOPAPINHO POÉTICO – “SOMOS ERÊS, QUEREMOS PASSAR”

*Pra mim ser uma criança negra é diferente na minha escola, não tem muitas crianças negras (...) eu acho bem difícil porque você fica lá, fica triste e no Sopapinho você pode falar tudo, eu me sinto bem à vontade no Sopapinho. (Sofia, 8 anos, Sopapeirinha).*

Na noite do Sarau Sopapo Poético as pessoas vão chegando ao Centro de Referência do Negro a partir das 19h. O CRN conta com dois andares: no andar de cima, ocorre o Sopapinho Poético enquanto, no andar de baixo, ocorre a roda do sarau. Pelo acesso da porta externa, na entrada do Centro de Referência do Negro, basta subir um pequeno lance de escadas para chegar ao Sopapinho Poético. Ali vemos a porta que dá acesso ao espaço que as crianças ocupam, onde há uma sala ampla e mais três salas menores. Na sala ampla, há sempre uma mesa logo à esquerda da entrada da porta com alguns lanches. Passando por ela, mais ao fundo da sala, há um pequeno palco da altura de um degrau de uns 30 a 40 cm de altura, onde comumente vemos as crianças sentadas ou pulando. À direita do palco, quase em frente à mesa de lanches, há um corredor que dá acesso a mais três salas menores e um banheiro. Em noite de sarau, o espaço do andar superior do CRN é ocupado inteiramente pelas crianças, lugar em que elas vão se soltando ao chegar, pelas 19h, 19h30, acompanhadas de mães, alguns pais, avós e avôs. Muitas dão tchau para quem as traz com facilidade.

Há um trabalho artístico-político que permeia todo o sarau. No Sopapinho, é a brincadeira que abre alas, embora haja uma tarefa a cumprir. Tal trabalho sempre busca promover uma reflexão afirmativa, em diálogo com a afroperspectivização comentada até aqui, pois nada ali, como cada ação artística e brincadeira proposta, se descola da formação político-existencial e, ao mesmo tempo, as crianças se referem ao Sopapinho como lugar de aprender e brincar, tendo liberdade para isso. Junto ao Sopapinho há um ou dois educadores que aguardam as crianças, dependendo de cada edição e da disponibilidade de quem ocupa essa função. Geralmente, Anderson Amaral está ali e, logo depois, Silvia Ramão também chega. Anderson participa do Sopapinho Poético desde 2012 e Silvia desde 2015. Em mais de uma edição, Larisse Moraes<sup>26</sup>, coordenadora do Projeto Afroativos, e as crianças, pré-adolescentes e adolescentes participantes do projeto, também se fazem presentes, compondo o time do Sopapinho. No Sopapinho, de início ocorrem livremente as brincadeiras e o consumo de lanches

---

<sup>26</sup> Mãe, professora da EMEF Saint' Hilaire, moradora da Lomba do Pinheiro e coordenadora do Projeto Afroativos.



trazidos pelas famílias e/ou adquiridos com o caixinha do sarau<sup>27</sup>, visto que geralmente – num contexto anterior à Covid-19 – as/os participantes do projeto vêm direto da escola até o local onde acontecem os encontros. A entrevistada Mallu, de 9 anos, que participa do Sopapinho desde os 4 ou 5 anos, nos conta como, num desses encontros, chegou ao Sopapinho:

*o papai ele já ia lá há bastante tempo, ele chamou um dia pra gente ir lá, depois da aula, falou que tinha um grupinho de crianças que conversavam, ficavam brincando lá em cima e eu me interessei. E a gente foi depois da escola, eu cheguei e eles me receberam muito bem, foi bem legal... porque os adultos ficam lá embaixo conversando e as crianças ficam brincando em cima. E a gente desce e faz uma apresentação, um poema, alguma coisa [entre] as crianças*

Algumas das crianças, pré-adolescentes e adolescentes participantes mais assíduos do projeto convivem inclusive fora do Sopapinho, frequentando as casas uns dos outros, e são amigas/os desde que o Sopapinho se entende por gente, há aproximadamente oito ou nove anos. Em geral, estas são filhas e filhas dos Sopapeiros e Sopapeiras e se encontram periodicamente. Portanto, quando se reencontram, passam a brincar livremente já na chegada., adolescente de 13 anos, nos conta que estabeleceu amizades com “gente como a gente”, ou seja, crianças, pré-adolescentes e adolescentes negros ao participar assiduamente do Sopapinho desde seus 5 anos de idade:

*Antes de ir pro Sopapo, tipo, eu acho que eu não tinha nenhum amigo negro, eu tinha um amigo negro, porque no meu colégio só tem branco e dos meus amigos no colégio eu conheço três pessoas negras, eu conheço quatro, mas dos meus amigos são três. Ai, então, tipo, eu tinha muito poucos amigos, tipo, negros. E lá [Sopapinho] a gente conhece mais gente como a gente. Eu acho que foi isso (Nego P, 13 anos).*

*Nego P.* aponta uma questão essencial a respeito de socialização, afeto e confiança entre crianças e adolescentes negros e negras e de partir da sua própria centralidade, inserido num contexto coletivo que sabe de onde veio, onde está e para onde vai. Ele segue explicando que isso não tem a ver com segregar ou coisa do tipo, pois continua gostando de andar com seus amigos brancos, mas há assuntos e acontecimentos que esses amigos, por mais que desejem, não alcançam porque não compartilham a experiência de ser uma pessoa negra em um contexto

---

<sup>27</sup> A caixinha que complementa o lanche é fruto das contribuições espontâneas de quem participa do sarau quando a caixa passa, pois a entrada do sarau é sempre gratuita. O momento da passagem da caixa é um momento de performance, geralmente protagonizado por Carmen, contadora de histórias e que já atuou como mediadora do Sopapinho. Na *live* do Sopapinho ela faz sua contribuição com a história do jabuti e da sopa. Suas performances são sempre muito lúdicas, rimadas e engraçadas, o que, conseqüentemente, num modo brincante e infancializado de convocar a comunidade, faz com que muitas pessoas se sintam implicadas e ponham a mão no bolso para contribuir.

racista. Digo a ele, ao longo da entrevista, que foi um ótimo bate-papo, que estar entre pessoas negras com discurso político sobre as relações raciais era mais fácil, em alguns contextos, pois algumas coisas não precisavam ser explicadas; eram óbvias. Por mais que as pessoas negras sejam diversas, visto que há diferentes tonalidades de pele negra – assim como de pele branca –, há diferentes subjetividades, diferentes corporeidades, sobre questões raciais. Em se tratando de um grupo negro com perspectiva afirmativa, há muitas situações e coisas que não precisam ser ditas; as pessoas sabem.

Anaya Yemisi, na live com o projeto Afroativos, com seus 9 anos, nos conta de sua participação no projeto:

*Eu acho que eu participei do Sopapinho com 5 anos, comecei no Sopapinho ... A minha mãe e a minha vó elas são do Sopapo, daí eu ficava sempre lá em cima. Agora eu tenho 9 anos, então já faz 4 anos que eu tô no Sopapinho. O Sopapinho é bem legal porque primeiro a gente brinca, depois a gente vai, aprende, estuda, muito legal. E daí nesse quando a gente tá aprendendo, eu vou ali na mesa e pego um lanchinho, porque eu sempre fico com fome, daí eu vou lá e fico ouvindo (...) às vezes, eu também vou pro Sopapo, lá, e às vezes eu declamo e canto... Mas depois eu volto no Sopapinho porque eu quero ficar lá, daí a gente apresenta lá o nosso trabalho que a gente aprendeu, daí a gente volta e brinca. Tem às vezes até que eu não quero sair dali do Sopapo e do Sopapinho que a gente vai brincar no pátio, daí eu me escondo, eu me escondo no pátio pra minha mãe não me ver porque eu não quero ir embora. Daí é muito legal. Na minha escola não tem assim, né, muitas crianças negras, agora com o online (...) A minha professora é branca e só eu de negra, mas também acho que na minha aula, assim, porque agora eu tô no 3º ano, então assim tem outras crianças que também são negras, né? Tem algumas, mas bem poucas. E no Sopapinho tem bastante crianças negras, então eu me sinto muito à vontade, e eu sou muito grata por participar do Sopapinho. (Anaya Yemisi, Sopapeirinha, 9 anos).*

Há também aqueles/as que frequentam ativamente junto com alguma pessoa adulta que prestigie o evento. E, por fim, há aquelas/es que vêm pela primeira vez, e, eventualmente, ficam um pouco mais tímidas e pedem para a pessoa adulta permanecer. Nota-se que, nesses casos, pedem à/ao adulta/a que permaneça mesmo que estejam curiosas sobre o que acontece naquele cenário protagonizado por elas e suas sapequices.

Segundo as/os entrevistados, participar do Sopapinho está relacionado a brincar, aprender sobre história e cultura negra, e compreender que sua corporeidade encontra ali um lugar para simplesmente existir, diferente da vivência cotidiana da escola. Assim, o Sopapinho foi se configurando enquanto um espaço importante para as crianças negras que o frequentam:

*um momento muito importante, esse da apresentação, porque criou, estabeleceu pras crianças uma outra oportunidade de estabelecer um **olhar pras crianças negras**. Porque a gente sabe que essa sociedade racista que cria estereótipos em relação às pessoas negras, cria também em relação às crianças, né? Que por vezes sofrem violências que nem se dão conta, outras vezes sofrem maus-tratos na escola e em outros espaços, né? E ali as **crianças eram apreciadas**, todo mundo achava elas*

*lindas, né? Todo mundo curtia os cabelos delas, a maneira delas, então era um espaço de muito carinho, de muito afeto e de muito cuidado com as nossas crianças. E por isso que eu digo que é uma oportunidade, é uma oportunidade de encontro, é uma oportunidade de crescimento, uma oportunidade da gente e das crianças construírem a sua identidade pra além do olhar preconceituoso que a sociedade tece sobre todos nós, né? (Silvia Ramão – Sopapeira – na live de encontro Afroativos e Sopapinho Poético).*

Oluyemi conta que: *participo do Sopapo desde 2012 (...). Eu tenho 10 anos, quando eu tinha 2 anos a gente já tava no Sopapinho, desde 2012, a gente aprendeu muito lá, a gente já fez várias atividades, a gente gostava muito de ir lá (Oluyemi, 10 anos, Sopapeirinho, live Afroativos).*

A narrativa dos educadores/as presentes no Sopapinho é de acolhimento das crianças que chegam pela primeira vez e integração aos grupos já constituídos. Algumas vezes, também se argumenta que os adultos e adultas geralmente ficam na parte de baixo, assistindo à roda. Nem sempre esse argumento funciona, de modo que o adulto/a adulta acaba ficando por um tempo e, depois, a criança vem a se soltar no grupo do Sopapinho ou acaba descendo com o adulto/a adulta para assistir à grande roda. Descer costuma ser mais entediante para elas, pois, no andar de baixo, não há espaço para correr devido às cadeiras e à circulação de muitas pessoas, além de não ser permitido fazer barulho, pois todos/todas estão de olhos e ouvidos atentos na roda de poesia.

Silvia Ramão, na live de encontro entre Afroativos e Sopapinho, nos conta um pouco a respeito da dinâmica do projeto, que costuma reunir em média, 12 crianças, sendo meninos e meninas, com uma variação de idade de 4 a 13 anos:

*Eu comecei a participar em 2015, o meu marido que é poeta e participante do Sarau desde o começo também, ele já participava e levava o Pedrinho, levou o Pedrinho inclusive pra dizer uns poeminhas quando pequenininho e eu não pude participar logo de início. Ele [marido] falava sempre muito bem, muito empolgado e o Pedrinho voltava sempre muito feliz também e eu decidi que no ano seguinte, quando terminasse a pós, eu ia participar. E aí eu fui algumas vezes e **vi que as crianças ficavam meio soltas, meio correndo, assim e aí eu me ofereci pra ficar com as crianças (...)** na instituição onde eu trabalho eu tinha feito um curso de contadoras de história. A gente já fazia uma atividade lá no Hospital Conceição, de contação de histórias e eu me propus então a ir participar pra fazer a contação de histórias (...). Logo me dei conta da potência daquele espaço do sarau que era muito importante e muito lindo, estarmos toda a comunidade negra junta, reunido, cheio de gente preta, bonita, as pessoas muito felizes porque é um espaço que é muito comovente, por esse encontro potente da comunidade negra em Porto Alegre, pelos poemas, pela música. É um espaço muito bonito, né? E eu fiquei pensando que era potente pras crianças também, e de que maneira as crianças poderiam se inserir mais no sarau, elas já eram sempre chamadas, sempre convocadas pra roda né? E aí eu lembrei que na minha igreja quando eu era pequena, na igreja metodista, eu lembrei que tinha um momento que as crianças no meio da escolinha dominical eram chamadas pra fazer a apresentação. Aí eu me dei conta que mais do que ir dizer o nome, as crianças poderiam se apresentar e que a gente podia começar a exercitar com elas também alguns elementos da arte, da poesia, da música. E aí nós começamos a ensaiar os nossos filhos primeiro, porque daí a gente*

*não tinha como juntar fora do sarau com as crianças. Eu, meu marido, o Vlad, a Kyzzy, o Vlad toca violão, nós ensaiávamos as crianças na véspera do Sopapinho, e aí no dia do Sarau eles [seus filhos] ajudavam a gente a ensinar a música pras outras crianças. E era muito incrível porque a gente achava que em pouco tempo as crianças não iam conseguir aprender as músicas e eles aprendiam músicas inteiras (...) a gente sempre escolhia músicas mais pequenininhas, mas às vezes não eram tão pequenas e o Vlad vinha com o violão, ensaiava com eles, e aí a gente fazia as outras etapas do Sopapinho, que é a alimentação, que é brincar um pouco, que é a contação de história, e eles iam pra lá e se apresentavam. (Silvia Ramão – Sopapeira – na live de encontro Afroativos e Sopapinho Poético; grifos nossos).*

A fala de Silvia Ramão exemplifica bem uma noite no Sopapinho. Após a chegada e a brincadeira livre, as crianças são convidadas à roda para conversarem sobre a apresentação que será realizada logo depois, na roda de poesia no andar de baixo. As propostas, como Silvia comenta, sempre envolvem a arte de alguma forma. Músicas, poemas e histórias costumam ser o mote para disparar um diálogo sobre algum tema de afirmação da matriz civilizatória africana e, sobretudo, para desenvolver nas crianças essa veia artística autoral, incentivando que elas escrevam, componham, desenhem, dancem, toquem.

Nesse sentido, o Sopapinho fomenta que as crianças não só apresentem referências já existentes, mas também produzam seus próprios materiais e se tornem também referências umas para as outras:

*Então a gente começou com isso, com a música, depois foi chegando mais gente pra trabalhar junto com a gente no Sopapinho, [...] porque foi aumentando o número de crianças, tinha vezes que tinha quase 20 crianças no Sopapinho [...] E num momento veio a Thaíse e a poeta Ana dos Santos, que também é professora de literatura, e aí a gente começou a fazer um trabalho junto com a Ana, de poesia. De trabalhar com as crianças delas criarem os seus poeminhas, então os que estão mais antigos, o Toumani, o Oluyemi e o Pedro, participaram dessas oficinas de poesias. E a contação de histórias que era outro elemento que a gente achava importante e que a gente sempre manteve no Sopapinho... a escolha de histórias com personagens negros, né? **A mediação da história, essa é uma expressão que eu aprendi com a Ana dos Santos, que a gente pode mediar a história, que nem todas as escritas são, estão perfeitas, do ponto de vista da perspectiva das relações étnico-raciais, da discussão das relações de gênero, e que a gente pode fazer a mediação, que a gente pode contar a história pra criança como a história deveria ser, né? Mudando alguns elementos ou que a gente pode contar a história daquela maneira, mas discutir a diferença, como que poderia ser, como que seria o correto, com as crianças...** Então a gente buscava fazer esse trabalho e junto a gente preparava a apresentação que é um momento que eu considero muito importante não só por esse elemento das crianças serem apreciadas, mas também da oportunidade de perder o medo de falar, de perder o medo de se expor na frente de um grupo grande, né? E logo que a gente começou a fazer as apresentações, alguns tinham vergonha, tinham uns que ficavam de costas, que não queriam dizer o nome, tinham outros mais desinibidos, e aí com o tempo, eles foram entendendo aquela dinâmica da apresentação e eles foram perdendo a vergonha. **E aí foi muito legal, assim, porque eles começaram a produzir as escritas deles, toda vez que a gente vai fazer uma apresentação a gente pedia “escreve um poeminha”, eles escreviam ... quando a gente fez a apresentação na Feira do Livro que a gente cantou a música da Delma e do Onifade, “a Kizomba do Sopapinho”, a gente resolveu que as crianças iam dizer poema no meio, aí a gente pediu que eles levassem pequenos poeminhos e eles foram lá e escreveram, né? Os mais pequeninhos os pais escreveram juntos, mas saíram poeminhos muito bonitinhos, assim, né? Ao ponto da gente considerar a possibilidade da gente, num futuro aí próximo [...] produzir um livro com escrita das crianças, porque as crianças são muito criativas, são muito inteligentes, muito perspicazes, e tudo que a gente propõe pra elas, elas acolhem com muito carinho e com muita alegria. Isso é muito bom. (Silvia Ramão – Sopapeira – na live de encontro Afroativos e Sopapinho; grifos nossos).***

Após a preparação e o ensaio do material para apresentar, as crianças ficam liberadas para brincar até que seja a hora de ocuparem a roda.

A roda de poesia, por sua vez, acontece no andar de baixo. Ali há uma sala ampla, com abertura para um grande pátio, ótimo de ocupar à noite, porém sem iluminação. Mesmo assim, conforme comenta Rosa, você “Encontrará pessoas negras que conversam após meses sem se verem, notará uma juventude negra presente e também pessoas mais velhas” (ROSA, 2020, p. 180). É na sala, ao lado do pátio, que ocorre a roda de poesia, principalmente no verão, visto que no inverno o frio impede a apreciação da poesia. No inverno, é comum a roda ser realizada no andar superior, dividindo o espaço com as crianças.

No andar de baixo um DJ apresenta *Black Music* e projeta imagens protagonizadas e potencializadas por corpos negros. Ali começa o processo de afinar os microfones, com

Deeveyjay Augusto passando uma série de clipes musicais da diáspora negra e da África. Ficará surpreso ao conhecer artistas que normalmente não se vê na televisão e nem escuta no rádio. É uma seleção feita com muito cuidado, um “set list” com vários artistas jovens, mulheres e homens negros, como também aqueles mais velhos que insistem em continuar existindo e nos ensinando através da música (ROSA, 2020, p. 180).

Ainda no mesmo cenário, a feira de afroempreendedoras/es já está montada à esquerda da porta de acesso. Em torno de cinco a seis empreendimentos montam suas mesas com produtos para comercializar, fomentando o famoso *Black Money*, ou seja, o ato de comprar de pessoas pretas, fazendo nossos recursos, que não são poucos, girarem dentro da comunidade negra o maior tempo possível. Ali são comercializadas roupas – sobretudo produzidas com capulanas<sup>28</sup>; adornos como brincos, colares, pulseiras e bottons afirmativos; alimentos; bonecas negras e negros; livros de autoria de pessoas negras principalmente. Por todo o lado se presencia, assim, a afirmação de uma estética negra, produzindo ali algo que não é comum de se ver em outros contextos da sociedade brasileira. Em sua tese *Sopapo Poético e Etnomusicologia Negra: agência, performance, musicalidade e protagonismo negro Em Porto Alegre*, Pedro Acosta Rosa<sup>29</sup> (ROSA, 2020), aquele ou aquela que chega

(...) verá muitas cadeiras espalhadas em formato de círculo e poderá sentar. Encontrará ao lado esquerdo, logo após a escada, mulheres e homens negros vendendo alimentos,

<sup>28</sup> Tecidos africanos que cada vez mais têm sido comercializados no Brasil.

<sup>29</sup> Em muitos pontos da presente dissertação iremos referenciar a tese do Pedro, que é conhecido entre a comunidade negra como Pedro Acosta, mas aqui, por questões burocráticas, será referenciado como ROSA. Portanto, ao referenciar ROSA, 2020 me refiro à tese dele.

roupas, bijuterias e livros aos interessados na estética negra e nos saberes negros produzidos através da literatura (ROSA, 2020, p. 180)

A entrevistada *Luiza Bairros*<sup>30</sup>, participante muito assídua do sarau, na época da escrita do TCC ressaltou a importância da autoestima ao sinalizar que tons pastéis são considerados bonitos nos espaços brancos, mas não no Sopapo: *lá eu boto amarelo, vermelho e ninguém vai me dizer isso. É muito importante tudo isso que faz parte da nossa cultura pra nós. A minha evolução é graças ao Movimento Negro, é graças aos poetas negros, aos Cadernos Negros*<sup>31</sup>.

A roda de poesia, a grande roda, como muitas vezes a roda do Sopapo é chamada, ocupa a posição central, ao lado da feira. Essa roda conta com cadeiras, tambores, atabaques, violões, microfones, além das pinturas de Giba-Giba, Oliveira Silveira e o Grito da Periferia. Ela é preparada antes da chegada dos participantes para que as pessoas possam ir chegando e se acomodando. Ali os poemas são declamados, é onde o Sopapinho faz sua apresentação e a pessoa a ser homenageada se apresenta. O convidado ou convidada sempre é uma pessoa negra, nesse espaço em que vez e voz pertencem às pessoas negras, num ato de agência desta comunidade. As homenagens costumam ser realizadas para artistas diversos, como escritores/as, sambistas, compositores/as, atores/atrizes, entre outras formas de manifestação da arte negro-brasileira (FONTOURA, 2019; SILVA, 2021; ROSA, 2020).

Por volta das 20h, as apresentações do Sarau iniciam com saudações aos orixás e toques de tambor a partir da fala de uma das organizadoras mais velhas, numa perspectiva do batuque ou nação de matriz africana, característico do sul do Brasil (CUNHA, 2020; PERNAMBUCO, 2019; EMIL, 2013). Como me explicou uma das participantes do Sopapo:

*O Sopapo vem desse tambor. E aí tem umas coisas também espirituais, ou alguma coisa de energia ali, não importa o nome que tu dê, tem pessoas que coordenam ali que tem o mesmo orixá também, e talvez essas coisas façam com que a gente tenha, assim, muita afinidade, um com o outro, e embora tenha pessoas de várias religiões [católicas, espíritas, metodista, umbandas, nação, candomblé...] as pessoas perceberam a importância da ancestralidade e da religião de matriz africana, que foi o que nos mantiveram centrados e mentalmente são. Eu acredito que isso foi fundamental, a nossa ancestralidade, pra gente chegar até aqui. E as pessoas do grupo [do sarau] entendem a importância da religião de matriz africana, então a gente sempre saúda os ancestrais e tem uma coisa que é do Bará, embora... Pra mim aquele grupo é um grupo de Xangô, porque o tambor em si é um instrumento de Xangô, e não é à toa, porque é o Sopapo Poético [referindo-se ao tambor que dá nome*

<sup>30</sup> Professora aposentada de Língua Portuguesa e Literatura. Participante assídua do sarau.

<sup>31</sup> De forma sucinta, os Cadernos Negros são uma publicação anual organizada pela Editora Quilombhoje, há mais de 40 anos. Eles foram instituídos como um meio para escritores negros e negras publicarem suas obras, de forma autônoma pois as publicações dos Cadernos Negros se sustentam a partir dos recursos dos próprios autores e autoras, em busca de garantir a continuidade da literatura negro-brasileira que acaba excluída do mercado editorial. Para maiores informações a respeito dos Cadernos Negros ver o link < <http://www.quilombhoje.com.br/site/> >.

*ao sarau], porque é ele [tambor] que dá o ritmo* (Carolina Maria de Jesus<sup>32</sup> - pseudônimo).

Carolina Maria de Jesus faz uma reflexão importante a respeito da matriz civilizatória africana na manutenção do senso de humanidade dos negro-africanos escravizados no Brasil, que recoloca a questão do mapa mental que a Psicologia Preta compreende como a base para a resistência à escravidão e ao colonialismo:

Apesar do descarrilhamento, o único “mapa mental” de que dispunham para navegar e dar sentido à nova condição de servidão e barbarismo era o mapa mental de ser africanos. [...] Essa essência ou força espiritual tornava alguém humano e proporcionava a cada pessoa uma relação duradoura com o universo total perceptível e ponderável. O mapa mental de ser africano serviu de filtro cultural da resistência à escravidão e ao colonialismo (NOBLES, 2009 p. 284).

Após a saudação, os inscritos começam a ocupar o centro da roda, convocados/as pelo cântico: *o tambor tá batendo, tá repinicando, o tambor tá batendo, tá repinicando, são seus poetas oh senhor, que o tambor tá chamando*. Ao pegar o microfone, algumas pessoas apresentam poemas autorais, outras declamam poemas de outros/as poetas, respeitada a autoria negra, sempre protagonizada por corpos e sujeitos negras e negros.

Há no Sopapo não só espaço para as várias gerações – crianças, adultas e adultos, mais velhos e mais velhas, famílias negras –, como também se destaca um importante lugar protagonista e agente das mulheres negras. As mulheres negras, com toda sua potência matriarcal, são a maioria das frequentadoras, tocadoras de tambor, sambistas, poetisas, empreendedoras (SILVA; 2021; MOORE, 2007). Quando alguma delas está ausente, toda a coletividade percebe e sente sua falta na construção do encontro. As narrativas das mulheres nas entrevistas para o TCC foram tão ricas e potentes que viraram, no início deste ano, um capítulo de livro dedicado à análise das falas das organizadoras e frequentadoras do Sarau (SILVA, 2021). Segundo ROSA as mulheres “estão em espaços importantes na organização do evento, bem como na divulgação e ampliação da rede de pessoas que formam o coletivo Sopapo Poético, são ainda agentes e suas vozes ouvidas” (ROSA, 2020, p. 177).

Enquanto elemento da matriz civilizatória africana, a ancestralidade permeia todo o sarau e se faz presente nos valores, na presença dos ancestrais, na complementaridade entre masculino e feminino e entre crianças e mais velhos/velhas, na forma ritualística com que cada parte do sarau é conduzida (OLIVEIRA, 2011; OLIVEIRA, 2006; ROSA, 2020). Talvez a ancestralidade presente nesse território seja o elemento, esse fio de prata (ROCHA, 2016), que

---

<sup>32</sup> Mulher negra, de matriz africana, participante ativa na ANdC e na coordenação do Sopapo Poético.

torna o sarau tão acolhedor, como ele é percebido por vários daqueles e daquelas que o frequentam: *O grupo é uma família [...] o sarau me proporcionou conviver com pessoas maravilhosas [...] são coisas que vão se criando porque a gente tem essa ancestralidade, um fio que nos une que é muito forte [...] a gente conhece as nossas lutas, as nossas causas [...]* (Lélia González<sup>33</sup> – pseudônimo; grifos nossos). Lélia González traz aspectos importantes do fazer parte dos Movimentos Negros. Temos pensado a participação nos Movimentos Negros como processos iniciáticos, que ocorrem a partir da inserção de um/uma que é realizada por um outro, um já praticante. Ao longo das entrevistas do TCC, muitas organizações negras foram referenciadas como importantes para que aquelas pessoas se tornassem Sopapeiras e Sopapeiros, ou simplesmente se aproximassem do Sopapo de forma continuada. Temos apostado que tais processos de iniciação nos Movimentos Negros, relembrando o poema de Lilian Rocha, operam como uma conexão do sujeito com a ação política que dá significado de ser um sujeito negro nesta sociedade.

“Sabes Negro  
 Hoje  
 Vejo-te  
 Percebo-te  
 Reconheço-te  
 Não pela tua cor  
 Tua marginalização  
 Tua resistência  
 Mas por algo que nos une  
 Nosso fio de prata  
 Ligado no plexo  
 De nossa Ancestralidade”.  
 (ROCHA, 2016, p. 16).

Organizações como o Grupo Palmares, a Associação Negra de Cultura, Coral do CECUNE – Centro Ecumênico Negro – que organizou a Universidade Livre –, o Instituto Solano Trindade, os Clubes Negros Marcílio Dias, Floresta Aurora e Satélite Prontidão, a Escola de Samba Praiana e a Imperadores do Samba, o Grupo Conga de Samba, o Grupo Canela Preta, o Grupo Semba, o Coletivo Negração e o Sambarau, o Movimento Balanta – Nenhum Cotista a Menos, o Maria Mulher – Organização de Mulheres Negras: todas essas organizações foram nomeadas como essenciais para que esses sujeitos fossem iniciados, ou melhor, aquilombados e aquilombadas, concedendo a eles e elas a oportunidade de acessarem narrativas afirmativas, afroperspectivistas e pluriversais sobre ser negro e negra. Trata-se do momento em que, talvez, esses sujeitos tenham deixado de se perceberem como um “eu” para se perceberem

---

<sup>33</sup> Mulher, negra, farmacêutica, integrante ativa da organização do Sopapo.



e comporem um “nós”. A respeito do CECUNE, *Steve Biko*, hoje um dos principais envolvidos nas atividades que o Sopapinho realiza, comenta

*Me deu um fio de medo. Enxerguei um fio e eu comecei a ir atrás do fio, desembaraçando o fio, achando outros fios, outros nós, encontrando, nessa caminhada. (Steve Biko - Pseudônimo)*

Mas de volta à roda do sarau, no andar de baixo do CRN, Sopapeiros/as e frequentadoras/es que foram chegando pelas 19h começam a declamar e cantar na roda por volta das 20h, até que se encerre a lista de inscritas/os. Aproximadamente às 21h15-21h30, as crianças do Sopapinho são chamadas para descerem e ocuparem a roda ao som de Caxinguelê das Crianças, de Clementina de Jesus (1979). Com “*lá nas matas tem cachorro do mato, caxinguelê, oiiih, chamei minhas crianças para vir me defender*”, as crianças começam a descer as escadas para o andar de baixo, acompanhadas por um Sopapeiro ou por uma das crianças maiores, que vêm guiando a carreata, e por um segundo adulto/a, bem como por alguns pais e/ou mães, junto às crianças menores que precisem de ajuda na descida.

Segundo nos conta Sofia, 8 anos, na roda: *a gente faz aquelas apresentação como você já viu, eu canto, eu também já fiz um rap da poesia da minha avó*. De forma mais ampla, a respeito da participação no sarau ela nos diz que ali:

*( ) a gente faz aquelas apresentação como você já viu (...) eu canto, eu também já fiz um rap da poesia da minha avó...eu aprendi a ser negro é muito mais que isso, (...) deixar meu cabelo crescer, sem me importar se vão dizer que ele é duro ou não, se alguém me chamar de negra aprendi a bater no peito e dizer eu sou negra sim e dai? ( Sofia, 8 anos).*

Em *Memórias da Plantação: episódios do racismo cotidiano*, Grada Kilomba (2019) traz a experiência de Alicia, a respeito da articulação entre cabelo, consciência política, racismo cotidiano e internalização. Ainda segundo a autora:

o cabelo único das pessoas *negras* foi desvalorizado como o mais visível estigma da negritude e usado para justificar a subordinação de africanas e africanos [...] Mais do que a cor de pele, o cabelo tornou-se a mais poderosa marca de servidão durante o período de escravização [...] O cabelo africano foi então classificado como “cabelo ruim” [...] Nesse contexto, o cabelo tornou-se o instrumento mais importante da consciência política entre africanas/os e africanas/os na diáspora (KILOMBA, 2019, p. 126-7, grifos da autora).

Deste modo, quando Sofia diz que aprendeu que ser negro/a é mais que isso e que encontrou meios para não se importar quando alguém denomina seu cabelo de “duro”,

afirmando sua negritude, ela demonstra, desde pequeninha, uma viva capacidade de negociar com as políticas de identidade e racismo, acima citadas (KILOMBA, 2019). Esse é o tipo de subjetivação que o Sopapinho tem sido capaz de lhe oferecer: ofertar-lhes recursos psíquicos para que ela se autonomeie e problematize as falas racistas e sexistas lançadas sobre sua corporeidade.

De volta à roda do Sopapinho, algumas vezes, vivi com as crianças/pré-adolescentes/adolescentes a experiência de ocupar centro da roda para a apresentação. Todos os olhos e ouvidos das pessoas adultas ali presentes se voltam para apreciar o que elas têm a apresentar. Ao longo das entrevistas, as/os entrevistados/as foram deixando nítido seu desejo de ocupar ainda mais a roda de poesia do Sopapo, para além do momento do Sopapinho, bem como a apreciar, assistindo aos momentos de declamação de poesia. Se por um lado a maioria desejava vivenciar outros momentos que não só as brincadeiras e contações de histórias no Sopapinho, por outro o adolescente do grupo foi aquele que narrou de forma mais marcado essa ambivalência entre estar no andar de cima com o Sopapinho e estar no andar de baixo assistindo à roda de poesia, conforme trecho de sua entrevista logo abaixo.

Dos/as seis entrevistadas/os, três participantes se definiram como crianças (duas com 8 e uma com 9 anos). Dois participantes, um de 10 e outro de 13 anos, se declararam pré-adolescentes, enquanto 1 participante de 13 anos se declarou adolescente. As percepções sobre ser criança, pré-adolescente ou adolescente foram circunscritas em características de idade, físico e comportamento. “Crescer” e “engrossar a voz”, por exemplo, foram atribuídos a ser coisa de pré-adolescente e adolescente, assim como ter mais de 15 anos por uns, mas, para outros, ser adolescente já era possível com 13 anos. Ser pequeno/a foi situado como característica de criança, bem como ter menos de 12 anos, mas também foi dito que “gostar de brincar e desenhar” é coisa de criança. Contudo, interessante é notar que, embora estejamos perante crianças negras que frequentemente estão reunidas no Sopapinho Poético, as compreensões que elas têm sobre infância, adolescência e pré-adolescência não são as mesmas. Elas acabam por afirmar a pluriversalidade com que vivem suas infâncias e passagens adolescentes na mesma medida em que percebem essas fases como variadas. Vejamos abaixo as compreensões delas/os sobre infância, pré-adolescência e adolescência:

| SIGNIFICADO DE INFÂNCIA |              |           |                     |   |
|-------------------------|--------------|-----------|---------------------|---|
| PSEUDÔNIMO              | IDADE (anos) | GÊNERO    | SE IDENTIFICA COMO? | SIGNIFICADO DE INFÂNCIA   |
| Mallu                   | 9            | Feminino  | Criança             | "brincar... fazer amizade... aproveitar que não precisa pagar conta... ir na piscina... se divertir bastante... brincar com animais... se divertir bastante com a família e aproveitar o que tem o que tu tem de bom na vida"   |
| Aristóteles             | 10           | Masculino | Pré - adolescente   | "não trabalhar... e estudar" [PRÉ-ADOLESCÊNCIA: estudar só que ser mais velho e sem trabalhar. Trabalhar é coisa de adulto]   |
| Tomas                   | 13           | Masculino | Pré - adolescente   | "ah não sei dizer... acho que é quando a gente é pequeno, brinca, joga bola" [ADOLESCÊNCIA: "as mesmas coisas, acho que é porque o pré-adolescente tá em fase de crescimento"]  |
| Mike                    | 9            | Masculino | Criança             | "Pra mim, quando alguém é uma criança, ainda não amadureceu tanto, não sabe tanto das coisas. Não sei, depende. ["Criança também pode ser estudiosa, pra mim pré-adolescente é quem tá crescendo ainda, tá virando adolescente"]                                      |
| Nego P.                 | 13           | Masculino | Adolescente         | "É quando a gente ainda é pequeno, até a gente ter, sei lá, 11, 12 anos... é mais essa parte que a gente começa a aprender as coisas, que a gente ainda não sabe das coisas direto ... Não é que eu saiba das coisas, agora eu sei de mais coisas, acho que é isso"   |
| Sofia                   | 8            | Feminino  | Criança             | "a infância pra mim significa brincar... ter liberdade... falar o que você pensa... fazer o que você quiser né... ah você ter liberdade" [ADOLESCÊNCIA: "É quando tu fica mais velho, dá tu tem que começar a aprender as coisas pra depois poder viver, eu acho"...] |

Tabela 3 - Significados de infância

Se desenhar é visto por uns/umas como coisa de criança, *Nego P.* afirma que ele mesmo estava desenhando pouco antes da entrevista, reconhecendo, portanto, que a categoria adolescente não é engessada. Ao pensar o que significa infância e pré-adolescência, *Mike*, ao mesmo tempo que aponta que: *Pra mim, quando alguém é uma criança, ainda não amadureceu tanto, não sabe tanto das coisas*, pontua também como uma transição: *Não sei, depende. Criança também pode ser estudiosa, pra mim pré-adolescente é quem tá crescendo ainda, tá virando adolescente*. Assim, alguns/algumas participantes trazem percepções mais definidas e outros/as visibilizam a transição.

Estabelecendo um diálogo entre as compreensões do público entrevistado e o debate a respeito de infâncias, vemos que as crianças, pré-adolescentes e adolescentes compreendem essas mesmas categorias, de certa forma, de acordo com as compreensões hegemônicas, ou seja, como fases da vida. A infância como momento de brincar, de ser pequeno, de aprender, de exercer a liberdade e poder dizer o que se pensa. Nesse aspecto, a fala de Sofia é bastante elucidativa: *a infância pra mim significa brincar, ter liberdade, falar o que você pensa, fazer o que você quiser né, ah você ter liberdade*. Por um lado sua compreensão de infância é bastante

brincante, em termos afroperspectivistas, e se relaciona com modos libertários de viver a vida, se permitindo agir, pensar e narrar de forma livre. Por outro lado, a adolescência para ela *é quando tu fica mais velho, daí tu tem que começar a aprender as coisas pra depois poder viver, eu acho*. Ou seja, de certa forma, a compreensão de adolescência de Sofia ainda guarda uma certa noção de que o conhecimento é adquirido ao crescer. Mas, por outro lado, ela já é uma pequena griot, o que podemos perceber em sua entrevista e em todas as situações dentro do sarau e Sopapinho em que ela se manifesta.

Na esteira dessa reflexão, *Nego P.* nos conta do que parece ser seu processo de transição, materializados entre o sobe desce do andar do Sopapinho e do andar do Sopapo. A primeira vez que ele permaneceu no andar de baixo, ele conta:

*foi nessa vez da Cristal [...] a minha irmã falava dela né? E eu gostava, aí então e eu descí pra ver, aí depois nos outros eu comecei a descer mais, às vezes eu não descia, porque sei lá, não descia. Mas nos últimos meses, toda vez eu descia lá embaixo, pra ver todas as poesias (Nego P., 13 anos).*

Em outro momento, ele retoma esse ponto, demonstrando que começa a ficar latente que, com a adolescência chegando, a participação no Sopapinho vai ganhando outros contornos:

*mas eu acho que podia ( ) agora acho que não tá mais ( ) mas sempre contava uma história, a gente pintava um bagulho, aí depois da gente pinta[r], a gente fazia o lanche, a parte do lanche eu ainda gosto, mas tipo, sei lá, eu não achava tão mais tipo ( ) a gente aprendia alguma coisa que eu não sabia talvez, mas eu já não achava mais tão legal, tipo, pintar e desenhar, não que eu não goste de pintar e desenhar, eu tava desenhando até agora, mas eu acho que ... não sei, eu acho que tá perfeito do jeito que tá... (Nego P., 13 anos).*

Desdobramos essa questão e *Nego P.* aponta que o Sopapinho está perfeito do jeito que está, mas talvez seja mais atraente para as crianças menores. Assim, ele vai ensaiando e nomeando seu desejo de participar dos outros espaços do Sopapo, como assistir e declamar na roda de poesia, o que tem feito cada vez mais desde o ano passado. Chegamos ao ponto de que o Sopapinho não precisa mudar; é ele que está em mudança. Às vezes, ele estará lá com as crianças, aprendendo, mas também ensinando. E em outros momentos estará na roda grande do sarau com as pessoas adultas.

*Nego P.*, deste modo, reconhece que o Sopapinho segue sendo, para ele, lugar de aprender. Ele, aliás, gosta muito de aprender nos moldes que o Sopapo ensina, diferentemente dos seminários em que há: *uma pessoa importante falando e aí tem que ficar escutando dez*

*horas, aí enche (...) eu não consigo ignorar que é chato. Sua explanação está diretamente relacionada aos modos de ensinar, às sociedades da roda, pois*

A roda é base para uma escola pluralista, uma tática que abandona conceitos como “subalterno”, “minorias” e reconhece que a Europa é tão étnica quanto qualquer povo africano. Através da roda podemos pensar um tipo de xenofilia que reconhece que tudo que vem de fora pode acrescentar e enriquecer a maneira habitual como pensamos o que somos e proporcionar críticas a respeito de nossas práticas (NOGUEIRA, 2017, p. 410).

A hipótese que sustentamos, em diálogo com o Sopapinho e a Filosofia Afroperspectivista, é a de que a africanização e a indigenização das formas de ensinar, para além da escola e do currículo, “podem funcionar como táticas de manutenção da infância e retomada de experiências, contato com lógicas múltiplas, descolonização, quiçá, relações sociais cooperativas” (NOGUEIRA, 2017, p. 416). Com o Sopapinho, vamos descobrindo que é possível sustentar um foco político e, concomitantemente, um modo infancializado de aprender brincando. Ali há espaço para explorar o potencial criativo que atravessa os corpos das crianças negras ao tamborilarem e mexerem o corpo ao som dos ritmos – esses mesmos movimentos que costumam ser cotidianamente reprimidos na escola.

Ao mesmo tempo, *Nego P.* também percebe que ele tem o que ensinar aos/às demais participantes. Essa ideia de ensinar parece estar relacionada à questão do tempo de participação no Sopapinho e não necessariamente a uma prerrogativa das pessoas com mais idade. Além disso, cada vez mais, vai ficando nítido que ocupar a roda de poesia de forma mais contínua e autônoma, com uma poesia ou intervenção artística escolhida por si mesmo, é valorizado pelas crianças, pré-adolescentes e adolescentes participantes do Sopapinho.

Quando pergunto o que poderia ser melhor no Sopapinho Mike responde: *Eu não sei, as crianças também declamarem poesia na roda.* Sofia, por sua vez, também dá suas ideias a respeito do protagonismo na roda de poesia:

*fazer uma peça musical, a gente podia ir lá pro meio da roda e tipo fazer (...) ou então o primeiro episódio da série tal tal, e a gente fazia ‘ó! oi fulano! Sabia que hoje é o dia de Zumbi... hoje é dia da Dandara?’ Daí a gente (...) fazia uma mini peça (...) em todas as peças tinha um horário pra nossa mini série (...) a gente podia fazer como que os negros ficaram, (...) podia contar também as histórias né (...) tipo um contador (...) e também tipo pegar essas pessoas né do espaço negro...a gente homenagear e inventar uma história (...) uma história criada e só coloca os personagens (...) eu vou falar uma sugestão mas é de brincadeira ta bom...eu daria uma sugestão pra eles fazerem assim lá no Sopapinho (...) eles podiam fazer tipo lá em embaixo as crianças...elas podiam abrir lá embaixo... as crianças iriam lá, as crianças falariam, mostraria suas bonecas, uma exposição (Sofia, 8 anos).*

Desse modo, vemos que as crianças, pré-adolescentes e adolescentes valorizam e muito a participação especial que realizam e se beneficiam do que o Sopapinho tem oferecido a elas. Por outro lado, demonstram querer ampliar seus conhecimentos artísticos e protagonizar suas artes na roda, onde o sarau acontece, como nos demonstra a fala, mesmo que ambivalente, de *Nego P.:* *eu acho que talvez a gente só ir lá na roda grande mesmo, como todo mundo (...) eu realmente não sei, eu acho que escrever e querer apresentar lá [na roda grande] não é uma coisa que o Sopapinho tem que fazer, a gente tem que fazer, se a gente quisesse.* Para FONTOURA “a roda de poesia constitui, tradicionalmente, uma forma de *abraço da comunidade*” e é, ainda, um momento de protagonismo, cada vez mais desejado pelas/os entrevistados/as. (2019, p. 80, grifos da autora). Elas também querem ser protagonistas da roda, por mais tempo.

As edições do Sopapo e de apresentações que a maior parte dos Sopapeirinhos e Sopapeirinhas referem ter sido suas preferidas foram aquelas em que lhes foi garantido algum protagonismo ou atenção especial: a apresentação na Feira do Livro de Porto Alegre em 2018, o carnaval “Shemou”, em março de 2019 e a participação do rapper e ativista social Rafa Rafuagi, na edição de novembro<sup>34</sup> de 2019.

A Festa “Shemou”<sup>35</sup> foi realizada num domingo à tarde, no Centro de Referência do Negro, e teve como temática o calendário egípcio. “Shemou” significa colheita e coincide com o período do carnaval no calendário utilizado no Brasil. A festa foi realizada durante o dia, portanto estavam presentes crianças que não costumam ir nas terças à noite, o que trouxe uma significativa alteração no público participante. O resgate da história africana estava presente do início ao fim, desde a descrição do evento até as fantasias que as crianças usaram. Mallu nos conta um pouco como foi sua participação nesse momento:

*a gente brincou de pular corda, virar estrelinha, brincou de pega-pega, de cabra cega, esconde-esconde (...) com Tomas e Mike, Sofia e mais três meninas [duas que regulam de idade com ela e uma menorzinha, com uns 5 anos]. E no dia que acho que era para a gente ir com uma roupa africana... (o carnaval de 2019) a gente brincou assim, menina contra menino, os meninos ficavam numa sala e as meninas noutra, a gente tinha que tentar entrar dentro da sala, como se fosse num clubinho das meninas, a gente tinha que tentar entrar no clubinho dos meninos, foi bem legal.*  
(Mallu)

No sarau de novembro Rafa permaneceu um tempo com as crianças do Sopapinho em vez de estar na roda, durante as apresentações iniciais, diferentemente da maioria das pessoas

<sup>34</sup> Link do evento no facebook disponível < <https://fb.me/e/4OkcYj6pP> >.

<sup>35</sup> Evento de divulgação no facebook disponível no link : < <https://fb.me/e/18tNHMDXU> >.

homenageadas, momento em que deu dicas sobre como rimar e escrever rap. Além da atenção, do cuidado e do incentivo ao desenvolvimento artístico, é importante pensar que as apresentações das figuras mais jovens que o Sopapo tem convidado para serem homenageados/as parece conectar de forma diferente com as/os Sopapeirinhos/as – relembrando a fala de *Nego P.* a respeito da edição de abril de 2018 com a dupla Cristal Rocha, na época com 15 anos, e Bruno Negrão, com 21 anos, da edição com Agnes e, por último, da edição com o próprio Rafa, sendo o mais velho do trio com 32 anos. Há aqui, uma relação estreita com o rap e o com *slam*, ou ‘poetry slam’ que consiste em um campeonato de poesia falada concebido nos anos 1980 em Chicago/Estados Unidos.

O Sopapeiro Anderson nos conta como se (re)aproximou do Sopapinho e traz elemento do momento da ocupação da roda. Ele e a esposa participavam sempre que possível. Quando seu filho tinha 1,5 ano ou dois, ele voltou a participar mais ativamente. Diz, ainda, que sua trajetória com os Movimentos Negros lhe ensinou a perceber e a buscar dar conta de tarefas que vão surgindo nesse espaço. Então, apesar de não ter experiência com crianças, relata que se aproximou do Sopapinho depois que se tornou pai: *Ele [o filho] que me convocou de uma certa forma, foi meu professor.* Anderson reconhece uma série de valores civilizatórios africanos que circulam na roda do Sopapinho

*No momento que a roda acontece, que a roda do Sopapinho acontece, os valores civilizatórios estão ali presentes, a circularidade, quando as crianças sentam pra ouvir as histórias ou ouvir as combinações, ou treinar o que vão apresentar na grande roda do sarau, a cooperação, a ludicidade, porque as atividades têm que ter uma pegada de lúdico, ter uma coisa que interesse a eles também, que a proposta que a gente leva seja interessante pra que eles queiram fazer. Então, até fazendo uma recapitulação, o Sopapinho é de 2012, ele começou junto com o sarau, as crianças chegavam junto no espaço do Nilo Feijó, tem salas que as crianças ficavam brincando, e quem ficava com as crianças fazia propostas delas fazerem alguma coisa e elas levavam, às vezes faziam um desenho no início, ou recitavam uma poesia, sempre foi muito lindo de ver né, porque é um momento que elas, exercem a questão do protagonismo, elas se preparam, então tem aquela expectativa do que vai acontecer, que é lúdico, é divertido, e apresentam, né? Então, é um protagonismo, né? (Anderson Amaral, Sopapeiro, live do Afroativos e Sopapinho).*

Para ele, apesar do ensaio no andar de cima, cada apresentação do Sopapinho na roda do Sopapo era uma surpresa. Não era possível saber de antemão o que iria acontecer, porque as crianças, pré-adolescentes e adolescentes são as protagonistas naquele contexto, além de serem as mais experientes, sobretudo para ele que estava chegando. Em suas palavras:

*O momento da apresentação era de grande emoção, porque eu não sabia o que ia acontecer. Porque a gente ensaiava as canções, mas eram as crianças que iam apresentar. E como eu não tinha experiência, quem tinha experiência eram as crianças, e eu ia na levada das crianças. E sempre era bonito, surpreendente,*

*instigante, né? Então elas tão ali mostrando o que elas construíram, porque mesmo que o educador traga uma atividade, a atividade é moldada por elas que estão ali pegando, concordando ou não com o que tá sendo levado, então no penúltimo ano a gente fez esse banner aqui atrás, foi feito a partir de arrecadação, pra demonstrar essa questão dos valores civilizatórios, ludicidade, circularidade, tentar dar uma concretude pras crianças perceberem isso. Junto disso, com o tempo, a gente também foi construindo atividades externas, porque como o sarau acontece à noite, às vezes a gurizada tá meio cansada, quer mais é brincar, né? Então a gente também teve ideia de criar coletivamente piqueniques, que a gente fazia eventualmente, e no piquenique de vez em quando se propunha uma brincadeira, que remetesse à **ancestralidade**, o próprio piquenique, em si, o fato de se encontrar também trabalha essa **questão coletiva, da cooperação, da questão comunitária**, de nós nos vermos para além do próprio sarau, **construção de amizades** que já existiam, mas ali se fortaleciam. Também com o tempo fomos fazendo outras atividades, no sentido de festas, trabalhando também a **ancestralidade na questão mais histórica do Egito Antigo, o Kemet, a Núbia Antiga, o Kush, a Ancestralidade quilombola** também, pra que as crianças tivessem uma percepção global, porque quando imagino que quando se tá lá, você tá brincando e encontrando os amigos, brincando com eles, protagonizando alguma atividade e também te relacionando com a tua estética, **vendo outros negros e negras circulando no espaço**, ouvindo histórias, recebendo informações históricas, o próprio espaço ali onde o sarau acontece tem fotografias antigas, de questões históricas, por exemplo, uma foto do Príncipe Custódio, o espaço do Bará do Mercado, **então tudo são oportunidades que ajudam a cultivar uma identidade negra, africana, ameríndia, bem estabelecida, então o Sopapinho acabou na sua caminhada histórica se propondo a isso, né, se propondo a contribuir, dando uma pequena contribuição nessa identidade que tá aí, em crescimento, em evolução** (Anderson Amaral, Sopapeiro; grifos nossos).*

O Sopapinho não é só mais uma atração do Sopapo; ele o integra em seu seio e colo pois as crianças, pré adolescentes e adolescentes também necessitam ser homenageados pela arte que produzem e por existirem: *o Sopapinho passou a ser uma parte (...) importante do sarau, tem todo o ritual, aquela cantiga 'lá na mata tem cachorro do mato, caxinguelê, chamei minhas crianças para vir me defender' daí as crianças vão entrando. É um momento muito bonito.* (Silvia Ramão – Sopapeira – na live de encontro Afroativos e Sopapinho). Como descreve Rosa, em sua tese a respeito da etnomusicologia no sarau, as crianças:

Elas correm livremente, brincam enquanto o sarau não começa. Algumas vezes os sopapeiros vão e participam com Anderson no Sopapinho e o auxiliam. Quando comecei o trabalho de campo, pude perceber a vontade deles em estarem junto às crianças mesmo que para isso, perdessem a parte principal do evento que é a roda de poesia. Isso demonstra forte relação dos sopapeiros com as crianças ou com a infância (ROSA, 2020, p. 180-1).

O Sopapinho tem se ensaiado enquanto um espaço de agência infantil, afroperspectivista por excelência, em que os adultos e adultas são deslocadas da posição central que habitualmente ocupam. Contudo, é possível perceber através das entrevistas com as/os Sopapeirinhos/as que há um desejo de ocupar ainda mais esse espaço. Ao mesmo tempo que há uma defesa pela possibilidade de brincar livremente, sem o jugo dos adultos, há também, um



nítido interesse em aprender mais sobre poesias, músicas, teatro e tudo que pode envolver a arte negra que é fomentada no território do sarau, o que *Nego P.* aponta como *alguma coisa mais pra (...) não tão pra criança pequena*. E ele segue desdobrando:

*Tipo, isso de fazer música, fazer poesia a gente já, faz né? E depois no final a gente vai apresentar lá, mas eu acho que a gente podia, não sei se seria viável ou não, mas fazer alguma coisa tipo, também toda semana é demais, mas tipo umas duas vezes, ou uma vez né, mas sem ser no Sopapinho, a gente fazer alguma coisa tipo, de música ou alguma coisa assim. (Nego P., 13 anos).*

Ao pensar o que poderia ser melhor no Sopapinho *Nego P.* se refere à formação artística mesmo, um momento em que eles/as pudessem desenvolver mais suas habilidades de canto, de escrita, do teatro, do campo das artes de uma forma mais ampla. Essa fala encontra coro no que Tomás, Mike e Sofia também apontam como possibilidades outras na relação com o Sopapinho: aprender mais sobre a arte e exercitá-la no Sopapinho, na roda do Sopapo, mas também fora, entre si.

Ao longo das entrevistas, as crianças, ao serem perguntadas a respeito das diferenças que percebiam entre suas infâncias e as infâncias vividas pelas suas mães, pais, avós e avôs, se referem, em sua maioria, à tecnologia e ao ir e vir na rua (mesmo fora do contexto da Covid-19) como pontos de diferença entre as gerações, em comparação com o que foi para seus pais/mães e avôs/avós, em razão da violência e da insegurança.

*Não tinha tanto... eu acho que não tinha tanta violência. Não que não tivesse violência, mas não tinha tipo, tantos roubos quanto tem agora, eles [pessoas que roubam] não tinham tantas armas ... a coisa da tecnologia, carrinho com controle remoto, ou TV com a imagem mais colorida assim... (Mike, 9 anos).*

A entrevistada *Sofia* aponta a ditadura como uma experiência que a avó viveu e que a geração dela não vive – embora haja controvérsias, visto que presenciamos um golpe em 2018. Compreendemos que a fala de *Sofia* é extremamente pertinente por trazer ao debate uma experiência que é difícil de ser elaborada, principalmente pelas crianças, pois silenciada e invisibilizada:

*(...) ruas das calçadas... que ainda não tinha calçada... e também da infância da minha avó ela também não tinha internet... era tudo fazendo... faziam as roupas... elas trabalhavam... trabalhavam... e também né da época da minha avó...o que eu sei né na adolescência dela tinha ditadura e por isso tinha muita diferença... não sei né... e da infância da minha mãe... mais uma coisinha que eu quero dizer... elas faziam tudo... faziam as roupas como eu falei... minha mãe ela tinha um balanço de brinquedo... era uma casa bem grande com pátio... elas roubavam...a minha mãe e a amiga dela roubavam ameixas () subiam o muro e pegava lá né as ameixa... é assim, queria tanto tá naquela época...e também as músicas antigas ... isso que me é de mais interesse... antigamente ouvia muitos discos... (Sofia, 8 anos)*

*Nego P.* também aponta a circulação pela rua como uma situação mais corriqueira na época de seu pai e mãe e que potencializava conhecer as ruas da cidade e nelas se localizar.

*Ah, eu acho que a única coisa é que ... eles sempre falam que quando eles eram pequenos, eles podiam sair na rua e ... andavam por um monte de lugar... minha mãe vinha lá da cidade dela até Porto Alegre sozinha e ela sabia andar por tudo, não que hoje em dia não tenha criança que faça isso, né? Mas acho que a principal diferença é isso, tipo, eu em casa eu consigo tipo ir pra casa da minha avó sozinho e também eu vou pra lugares sozinho, e tipo, também saio pra rua, mas não assim do mesmo jeito que eles, que eles viviam na rua.... (Nego P., 13 anos).*

Por sua vez, Mike comenta que quando sua mãe e pai eram criança: *Não tinha (...)eu acho que não tinha tanta violência. Não que não tivesse violência, mas não tinha tipo, tantos roubos quanto tem agora, eles [pessoas que roubam] não tinham tantas armas ...*

As crianças, pré-adolescentes e adolescentes entrevistados referem, em outras palavras, que seu direito de ir e vir fica cerceado pela violência da cidade, conseqüentemente, o aprendizado a autonomia ao andar nas ruas fica prejudicado. Essa experiência adquire uma característica especial para as crianças, pré-adolescentes e adolescentes negros, no que diz respeito à violência não só da cidade, mas dos estabelecimentos comerciais, especialmente aos meninos e jovens negros. O que nos leva ao debate das relações raciais.

Ao serem perguntadas sobre como se declaravam a partir das categorias do IBGE – a saber, pretas, pardas, brancas, amarelas e indígenas –, as crianças responderam unisonamente serem pretas ou negras. Fato interessante é que 4 crianças responderam “negra/o” às opções do IBGE (*Sofia* responde conforme o perguntado e, na sequência, pontua “negra”), demonstrando desde a infância ao menos um estranhamento com os termos pardo/a e preto/a, visto que este é um debate existente dentro dos Movimentos Negros, aos quais as crianças parecem não estar alheias.

| <b>DECLARAÇÃO RAÇA/COR DAS/OS ENTREVISTADOS/A</b> |                     |                   |
|---|---------------------|-------------------|
| <b>PSEUDÔNIMO</b>                                 | <b>IDADE (anos)</b> | <b>RAÇA/COR</b>   |
| Mallu   | 9                   | Preta             |
| Aristóteles                                       | 10                  | Preto             |
| Tomas   | 13                  | Negro             |
| Mike  | 9                   | Negro             |
| Nego P.   | 13                  | Negro             |
| Sofia   | 8                   | Preta (...) Negra |

*Tabela 4 - Declaração raça/cor*

Optamos por coletar a autodeclaração diretamente com as crianças neste estudo pelas seguintes questões: as crianças participantes do Sopapinho estão habituadas ao debate de raça; não perguntar a elas seria, novamente, retirá-las da posição de protagonistas com capacidade de falar por si mesmas sobre aquilo que diz respeito a elas (ALDERSON, 2005; NUNES, 2017); as crianças estavam cientes sobre o tema da pesquisa, mas, retirada a possibilidade de vê-las no chão do Sopapinho – em função do distanciamento social –, buscamos outros meios para disparar o debate. Para elas, assim como para a maioria das pessoas que frequenta o Sarau Sopapo Poético, não há constrangimento em se afirmar negras e negros, diferentemente do que costuma ocorrer em escolas e demais instituições, como nos demonstra o artigo de Flávio Santiago (2020),

Os dados apresentados de raça/cor das crianças pequeninhas têm como característica a heteroidentificação; esse procedimento é “naturalizado”, o que faz parecer normal que a declaração de cor e/ou raça de crianças seja definida por seus pais, mães ou outros adultos por elas responsáveis, criando o imaginário de que crianças assim serão “preservadas” do debate acerca das relações raciais (ROSEMBERG, 1996; ROCHA; ROSEMBERG, 2007). (SANTIAGO, 2020, p. 7).

No eixo das Relações Raciais, procuramos as compreensões das crianças sobre negritude, racismo, antirracismo, ser negro, diferenças entre ser uma criança/pré-adolescente/adolescente negra/o e branca/o, rede de aquilombamento e outras questões que pudessem surgir. Vejamos abaixo as principais considerações informadas:

| COMPREENSÕES SOBRE RACISMO |              |  |
|----------------------------|--------------|--|
| PSEUDÔNIMO                 | IDADE (anos) | O QUE É RACISMO?   |
| Mallu                      | 9            | “é quando as pessoas dizem que a gente não é bonita...tipo assim...vamos supor...a fulaninha diz pra fulaninha que o cabelo dela é feio...a cor da pele dela é feia...que a família dela é feia...que tudo dela é feio”.   |
| Aristóteles                | 10           |  |
| Tomas                      | 13           | “quando uma raça acha que é superior a outra”; “se algum policial ver uma criança com uma arma de brinquedo na rua ele pode atirar pensando que é um ladrão, mas se for uma criança branca, ele vai perceber que é uma arma de brinquedo. Se alguém for tirar a carteira, ele pode pensar que é um ladrão, já o branco não”.   |
| Mike                       | 9            | “É a mesma coisa [quando uma raça acha que é superior a outra], mas, também é quando as pessoas antes, tipo, mais pra trás, eles agrediam os negros, os policiais ficavam cuidando os lugares que eles estavam, achando que todo negro era ladrão”; “Quando as pessoas querem fazer um filme, as pessoas sempre botam o negro como amigo do protagonista”; “Às vezes tem até filme que falam sobre o racismo, que os guardas do supermercado ficam seguindo os negros. As vezes a gente só vai comprar e eles ficam seguindo. Às vezes o negro só vai comprar o branco é que tá roubando”. |

Tabela 5 - Compreensões sobre racismo – parte 1

| COMPREENSÕES SOBRE RACISMO |              |   |
|----------------------------|--------------|---|
| PSEUDÔNIMO                 | IDADE (anos) | O QUE É RACISMO?  |
| Nego P.                    | 13           | “É quando uma etnia ou uma raça tipo, se acha melhor do que a outra, ou não gosta da outra por algum motivo, e aí ... acontece esse monte de coisa que acontece com a gente ... eu acho que é isso... mas tem vários jeitos de se manifestar, tipo, a pessoa pode dizer, só falar tipo, a maioria das pessoas tipo ... não vai chegar em tí, pro negro, e falar “te odeio porque tu é negro”... .. mas a maioria das pessoas, tipo, quando tiver brabo contigo vai falar “tinha que ser esse negro aí, oh, parece um macaco”... ou também quando as pessoas acham “ah, mas tu nem é negro, não, não te preocupa que tu nem é negro” ou quando tu quer arrumar um emprego ... (eu to olhando pela janela é porque eu to pensando) ... quando tu quer arrumar um emprego, aí não te dão o emprego, desconfiam de tí, ou quando tu entra numa loja, aí o guarda fica te seguindo, porque ele acha que tu vai roubar, isso é preconceito, na real, mas faz parte do racismo”. |
| Sofia                      | 8            | “...eu assim mesmo criança... eu levei racismo por outras duas crianças... eu queria ver um vídeo game lá que eles estavam jogando...dai eu fui lá ver né... eu queria ver... eles disseram “ei sai daqui você não pode ver” eu disse porque não...e era um menino e uma menina né...e aquele gurizinho já não gostava tanto... porque não... eles disseram...o gurizinho disse ...ele disse porque você é negra...e a guriazinha disse é porque você é preta...e eu disse “tá mas e daí”... dai eles disseram “ai () sai daqui”... eu fiquei triste... quase chorei... falei pro sor [professor]... o sor falou com eles...foi nesse dia eu acho que ele [o gurizinho] disse “cuida da sua vida”; “o racismo vem de todas as pessoas... de qualquer raça...qualquer coisa...que o racismo é assim uma coisa que vem de uma pessoa e se espalhou pelo mundo todo...é isso”.   |

Tabela 6 - Compreensões sobre racismo – parte 2

Com as narrativas das crianças a respeito do racismo, ficam nítidas suas compreensões de que se trata de uma violência e, mais do que isso, de que não está restrito à relação entre uma ou outra pessoa, pois está espreado pela sociedade. Frases como: *“É quando uma etnia ou uma raça, tipo se acha melhor do que a outra”* (Nego P) e *“o racismo é assim uma coisa que vem de uma pessoa e se espalhou pelo mundo todo... é isso”* (Sofia) demonstram que as crianças entrevistadas compreendem que o racismo é estrutural (ALMEIDA, 20190), ou seja, que ele aparece nas relações interpessoais, vitimando muitas delas, como Sofia que, no segundo ano, chegou a ser agredida fisicamente por um colega de turma, como nos conta:

*e minha vó foi lá brigar com eles daí minha avó chegou assim ó no jogo de futebol no campeonato ( ) falou “Sofia, vem cá, vem cá” ( ) eu tive que ir, aí o jogo parou( ) daí ela falou [pro guri] “pede desculpas pra ela” ( ) ele já me deu um soco na barriga (Sofia, 8 anos).*

Embora o racismo esteja para além das violências entre as pessoas, essas violências doem e deixam marcas no corpo e na memória (KILOMBA, 2019; CAVALLEIRO, 2000; SILVA, 2015; NUNES, 2017). Transbordando as violências físicas, ele se apresenta nas relações institucionais, nos meios de comunicação, em uma série de áreas da sociedade brasileira. Em sua tese, Mighian Nunes comenta que, após sair do campo de pesquisa do doutorado e retornar à prática docente,

Vivendo a escola por quase um ano e meio, entre as crianças e os/as adultos/as que dela faziam parte, notei que, após algum tempo, pude “esquecer” que a escola pode ser profundamente dolorosa para as crianças negras [...] Não podemos perder isto de vista, já que tal empreendimento se configura como o revés do estado de coisas em que se encontra a escola brasileira para as crianças negras (NUNES, 2017, p. 334).

Faço coro com a autora, visto que há mais de 10 anos não vivencio a prática docente com crianças, de modo que esta pesquisa descortinou um debate que me era invisibilizado, de certa forma, quando professora, mas que se torna escancarado à medida que um debate racial passa a constituir pertença em mim e quando passo a escutar mães e crianças negras na prática clínica.

Com muita sapiência, *Mike* aponta o racismo nas produções audiovisuais quando o personagem negro é destituído de história e ocupa, quase que via de regra, a posição de amigo do protagonista. Como sinaliza bell hooks, “é mais que evidente que o campo da representação permanece um lugar de luta quando examinamos criticamente as representações contemporâneas da negritude e das pessoas negras” (HOOKS, 2019, p. 34). *Mike* está sendo socializado para estar atento, mas e as tantas crianças negras que não estão tendo acesso a esse debate e, portanto, estão apenas consumindo essas imagens e se vendo no personagem secundário, que estará sempre à espera de alguém para ser estrela, enquanto ele permanece coadjuvante? Ainda segundo bell, “massas de crianças negras vão continuar a sofrer de baixa autoestima” enquanto as pessoas negras forem ensinadas a rejeitar sua pertença negro-africana, impedidas de amar a negritude (HOOKS, 2019, p. 60).

A partir do livro *A cor do amor*, Regane, de 9 anos verbaliza “Tenho medo de que eles vão amá-la mais” (HORDGE-FREEMAN, 2018, p. 74). Essa é a forma com que Regane responde aos comentários explícitos e pedidos da mãe gestante em frente à TV, que apontava com quais artistas desejava que sua filha a nascer se parecesse. Não é demais dizer que, quanto mais embranquecidas, mais belas eram as artistas e a imagem sonhada da segunda filha por parte dessa mãe (HORDGE-FREEMAN, 2018). Esse apontamento visa tão somente fazer coro com *Mike* em sua percepção de que, no que tange às relações raciais, algo vai de mal a pior nas representações audiovisuais no Brasil.

Por fim, um ponto importante é destacado por *Nego P.* no trecho em que ele comenta as formas de manifestação do racismo, como esse elemento presente-ausente, clássica maneira da sociedade brasileira de praticá-lo ao mesmo tempo em que o nega. Como bem nos adverte Lélia González, “o racismo à brasileira se volta justamente contra aqueles que são o testemunho vivo da mesma (os negros) ao mesmo tempo que diz não o fazer (“democracia racial” brasileira)” (GONZÁLEZ, 2018, p. 322).

*Mas tem vários jeitos de se manifestar... Ah, tipo, a pessoa pode dizer ... só falar tipo, a maioria das pessoas tipo ... não vai chegar em ti, pro negro, e falar “te odeio porque tu é negro”... ... mas a maioria das pessoas, tipo, quando tiver brabo contigo vai falar “tinha que ser esse negro aí, oh, parece um macaco”... ou também quando as pessoas acham “ah, mas tu nem é negro, não, não te preocupa que tu nem é negro” ou quando tu quer arrumar um emprego ... (eu tô olhando pela janela é porque eu tô pensando) ... quando tu quer arrumar um emprego, aí não te dão o emprego, desconfiam de ti, ou quando tu entra numa loja, aí o guarda fica te seguindo, porque ele acha que tu vai roubar, isso é preconceito, na real, mas faz parte do racismo (Nego P.).*

*Nego P.* aponta a ideologia do branqueamento como forma de dominação das pessoas negras. (GONZALEZ, 2018; NOBLES, 2009; KILOMBA, 2019). Talvez o que pareça menos agressivo, ou seja: *tu nem é negro, não te preocupa que tu nem é negro*, possa ser tão agressivo e violento quanto outros tipos de manifestações do racismo. Nas palavras de Lélia González (2018):

(...) o racismo latino-americano é suficientemente sofisticado para manter negros e índios na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas graças à sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento (GONZÁLES, 2018, p. 326).

Este é um debate interessante porque esta pesquisa parte de uma experiência em Porto Alegre/RS, ao sul do Brasil. Em primeiro lugar, em 2017, Porto Alegre foi a cidade campeã de

desigualdade entre negros e brancos<sup>36</sup> em aspectos socioeconômicos e sociorraciais do Brasil (CORREA & HECK, 2019). E, em segundo, porque essa questão surge na narrativa de *Nego P.*, que reconhece que o racismo *pode se manifestar de várias formas*. Aqui as questões de localização e agência, antes debatidas com Asante (2009), ressuscitam, pois, uma enorme violência está contida em frases e ações que acabam por tentar retirar do sujeito a autonomia de se autodeterminar e autonegar, armas poderosas frente ao racismo e ao colonialismo.

Durante sua entrevista, *Nego P.* olhou pela janela, pelo horizonte, várias vezes, e dizia estar pensando no que dizer, ao olhar para o céu. Olhar para a rua pode ter oferecido a *Nego P.* um momento de suspiro, para pensar e sentir diante das reflexões que o projeto Sopapinho fomentou. Em um contexto em que nossos corpos estão impedidos de ir e vir, mais do que nunca, mirar pela janela é uma ótima saída para a dureza do debate das relações raciais e da realidade de tantas mortes por dia, por Covid-19 e por bala encontrada (NOGUERA, 2020).

Cabe apontar que, em vários momentos no contexto da Covid-19, estar em contato com as crianças, pré-adolescentes e adolescentes do Sopapinho fez toda a diferença no meu dia-a-dia, enquanto psicóloga e enquanto pesquisadora. Ao estar em contato com elas, precisei ativar o estado de infância em mim em vários momentos, para encontrar as palavras para o diálogo e, ao mesmo tempo, para não ficar restrita às palavras a um modo adultescido de fazer pesquisa e perceber suas narrativas. Como dito por mim no artigo “Quando a pesquisadora ganha colo: Afroperspectiva em pesquisas com crianças negras”

Após algumas semanas e orientações, novos caminhos metodológicos – como as entrevistas online [...] – puderam ser elaborados. Papear e gargalhar com as crianças nas entrevistas tem me oferecido colo. As entrevistas realizadas com as crianças de 8 a 13 anos, meninas e meninos negros, que participam do Sopapinho Poético – espaço vinculado ao Sarau Sopapo Poético – Ponto Negro da Poesia –, me conectam com a potencialidade de suas infâncias e me concernem um reencontro com a pesquisa (SILVA, 2020).

Às crianças/pré-adolescentes/adolescentes também foram perguntadas questões sobre antirracismo e negritude. Durante o período de realização desta pesquisa, várias campanhas antirracistas foram realizadas em contexto online, em protesto ao assassinato de George Floyd, nos EUA, e ao assassinato de João Alberto, em Porto Alegre.

---

<sup>36</sup> O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) da população negra na capital gaúcha é de 0,705, já o da população branca é de 0,833. Há uma disparidade de 18,2%, segundo a pesquisa, a maior encontrada entre as cidades brasileiras consideradas no estudo. A diferença média nacional é de 14,42%. Ver reportagem sobre o assunto no link: < <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/listas/porto-alegre-lidera-desigualdade-entre-negros-e-brancos-no-pais.htm> >.

Nesse contexto, uma das Sopapeirinhas, Anaya Yemisi, escreve uma poesia com sua mãe, Dandara, nos brindando com suas palavras, escritas em junho de 2020, logo após o assassinato violento de George Floyd, um homem negro, por um policial branco em Minnesota, EUA:

*Vidas negras importam sim!  
 Você sabia que o jovem negro é assassinado aqui no Brasil  
 a cada 23 minutos?  
 Pois, se você não sabe, vai pesquisar!  
 Vocês que dizem que o racismo não existe,  
 olhem pra fora, olhem o que está acontecendo,  
 nós, negros, queremos respirar,  
 nós, negros, estamos sufocados.  
 Por favor, nos deixe respirar,  
 vem, aumente a tela, aumente o fone,  
 aumente o microfone,  
 e vem pra luta com a gente,  
 vamos acabar com esse racismo sim,  
 vidas negras importam!  
 Yes, black lives matter, vem com a gente!  
 Jorge Floyd, presente!  
 Marielle, presente!  
 João Pedro, presente!  
 E Miguel sim.*

Nitidamente, as crianças entendem que é preciso fazer mais do que só falar, como aponta *Nego P.:* *Antirracismo é quando a pessoa é contra tudo isso e luta contra (...) e milita... É, porque tem um monte de gente que diz que não é racista, mas também tipo não (...) faz nada....* Mike, por sua vez, reforça que o antirracismo é: *Quando a pessoa luta contra o racismo, tenta fazer algumas coisas pra mudar o racismo* (Mike, 9 anos).

Já a negritude foi descrita como uma capacidade de: *Amar nossa cor da pele ( ) nosso cabelo (...) nossa pessoa em si* (Mallu, 8 anos). Ao longo da pesquisa, alguns elementos ganharam lugar especial enquanto ferramenta de construção de amor pela negritude, por ser negro e por assumir uma atitude negra positivada frente a si e ao outro. Não à toa, em um sarau, a literatura manteve-se em alta conta para a maioria das crianças entrevistadas. *Mallu* sabiamente interrompe o fluxo da entrevista para dizer algo que lhe era mais importante naquele momento, a respeito do livro “O cabelo de Lelê”, de Valéria Belém, 2007. Vejamos abaixo:

*Mallu:* eu posso te dizer uma coisa? *Lizi:* claro. *M.:* tem um livro que eu tirei na biblioteca antes de vir pra quarentena, que minha mãe tirou na biblioteca que é esse livro aqui, [me mostra a capa do livro] ( ) ela diz que o cabelo dela não dá pra fazer nada, não dá pra fazer nada e daí ela foi lá e achou um livro na prateleira de países africanos e ela viu várias pessoas usando penteados e aí ela quis tentar e começou a se achar bonita... começou a se achar bonita. *L.:* legal e tu te identificou com o livro? *M.:* sim. *L.:* por causa do cabelo? por causa da história? *M.:* por causa do cabelo.



*Mallu* assume o lugar de protagonista em sua entrevista e me conta o que lhe importa: como as histórias que acessa lhe fornecem elementos subjetivos para amar a si mesma, para aceitar sua estética e sua corporeidade, alimentando sua negritude. São essas possibilidades que abrem caminho para ela poder brincar livremente, que é segundo ela, coisa de criança. Em sua narrativa repousa nossa aposta: a de que histórias que apresentam sujeitos negros e negras em imagens e lugares os mais diversos possíveis são a mola propulsora de uma construção de ser negro e negra potencializada desde as infâncias. Não se trata de afirmar apenas os aspectos positivos de ser negro/a, pois talvez assim caíssemos em numa perspectiva estereotipada e utópica, mas de também apresentar as pessoas negras de forma complexa, humana, com seus aspectos negativos e positivos, na esteira da aposta de Grada Kilomba: “Apenas imagens positivas, e eu quero dizer ‘positivas’ e não ‘idealizadas’ da negritude criadas pelo próprio povo negro, na literatura e na cultura visual, podem dismantelar essa alienação” (KILOMBA, 2019, p 154).

Justamente aqui repousa a diferença entre ser uma criança negra e ser uma criança branca: viver sob a imposição da violência racial desde 2 ou 3 anos de idade, como nos contam *Mallu* e *Sofia* no contexto da educação infantil. O ato de racismo ao pedir um brinquedo ou por querer partilhar a brincadeira foram experiências relatadas pelas meninas nesta pesquisa.

*Tomas* nos conta o que já lhe foi orientado por sua mãe e pai sobre o que não pode fazer para se proteger da violência na rua: nunca fingir brincar com uma arma. Ao ser perguntado se ele reconhecia a diferença entre ser uma criança negra e ser uma criança branca, ele diz:

*Eu acho que sim porque se algum policial ver uma criança com uma arma de brinquedo na rua ele pode atirar pensando que é um ladrão, mas se for uma criança branca, ele vai perceber que é uma arma de brinquedo. Se alguém for tirar a carteira, ele pode pensar que é um ladrão, já o branco não.... (Tomas, 13 anos).*

Em diálogo com o debate da necroinfância impostos às crianças, especialmente às crianças negras, bem como sobre racismo, os meninos/pré-adolescentes/adolescentes trazem de forma mais marcada a questão da insegurança que seus corpos sofrem na rua e nos mercados por serem negros. Nesse ponto fica evidente nas narrativas dos entrevistados “o conjunto de práticas, técnicas e dispositivos que não permitem que as crianças negras gozem a infância” (NOGUERA, 2020, documento eletrônico), denominado por Noguera de necroinfância, um dispositivo da necropolítica de Achille Mbembe, que em última instância acaba por tentar exterminar as existências simbólicas das crianças negras e até alcançar seus corpos. Pela gravidade desse debate, o filósofo reafirma a necessidade de insistir na construção de políticas

públicas que garantam que “a infância não seja roubada das crianças negras” (NOGUERA, 2020, documento eletrônico).

*Nego P.* por sua vez, não se recorda de um acontecimento da sua infância que remonte ao racismo, mas ele mesmo duvida que seja possível que nunca tenha ocorrido. Ele acaba apostando que não lembra em vez de pensar que não viveu:

*eu acho que tipo, pra mim, quando eu era criança, ( ) eu ( ) não percebia as coisas direito, tipo, eu acho ou achava que eu nunca tinha sofrido racismo ( ). Mas é que talvez eu poderia não ter percebido. Tipo, hoje em dia, eu ainda também não percebo direito, também porque eu não me importo muito, tipo, me importo mas eu não sinto tão ( ) chateado. ( ) só que eu pensei “tá, deve ser muito difícil nunca ter acontecido nada”... (Nego P., 13 anos).*

Por outro lado, *Nego P.* comenta da sua relação com a rua cercada pela violência, racismo e necroinfância e, também, nos conta que antes de acessar o Sopapinho seu conhecimento a respeito de sua própria cultura e os laços de sociabilidade com pessoas parecidas com ele estavam reduzidos, visto que ele vivenciava territórios majoritariamente brancos, como é grande parte da sociedade, principalmente em um estado majoritariamente branco, guardadas as questões de frequentar ainda uma escola privada.

*acho que a coisa mais importante do Sopapinho é que antes de eu visitar bastante lá e escutar bastante, eu não entendia muito da minha própria cultura, hoje em dia eu escuto e ouço e leio coisas sobre a gente, eu escuto música negra (...) antes eu não entendia muito disso, tipo, porque eu também vivia com gente branca. (Nego P., 13 anos).*

*Nego P.* comenta que o racismo pode se manifestar de várias formas, ainda sim sua fala remonta ao racismo na relação interpessoal, que pode ser conceituado, segundo o Conselho Federal de Psicologia da seguinte forma:

a dimensão do racismo interpessoal versa sobre os processos de desigualdade política com base na raça/cor que ocorrem entre os sujeitos em interação. Inclui, por exemplo, as relações que acontecem no interior das organizações, as quais envolvem gestores e profissionais, profissionais e usuárias (os), entre os próprios profissionais e entre os próprios usuários; assim como os laços estabelecidos entre familiares, casais, amigos, colegas ou, quem sabe, entre inimigos. Perpassa, portanto, relações verticais e horizontais, amistosas ou não (CFP, 2017, p. 54).

Entretanto, como bem aponta a autora Míghian Nunes (2017) em sua tese, não testemunhar cenas de racismo interpessoal não significa que as crianças ali presentes não estejam sendo prejudicadas e afetadas pelo racismo institucional, por exemplo, quando “não

dispunham de espaço físico adequado ou recursos materiais para a realização de suas atividades” (NUNES, 2017, p. 336). O racismo institucional, por sua vez, diz respeito “ao nível político-programático das instituições, a ações amplas voltadas à coletividade, cujo impacto no sujeito é posterior à ação maior, como consequência desta”, ou seja, ao tratamento desigual que o Estado oferta às pessoas em virtude de seu pertencimento étnico-racial (CFP, 2017, p. 48).

Na experiência que nos conta Míghian Nunes, com as crianças da escola Malê Debalê, todas as crianças eram negras e não foram presenciadas situações de racismo interpessoal entre elas e nem na relação com as professoras, diferentemente das escolas em geral (SILVA & NOGUERA, 2020; NOGUERA & ALVES, 2019; NUNES, 2016; SANTIAGO, 2015; CAVALLEIRO, 2000;). Ainda assim, a autora comenta que a raça era vivenciada na escola, embora o racismo interpessoal não tenha sido percebido:

Se não houve casos de racismo interpessoal que eu pudesse aqui elencar, não é certo dizer que a raça não era vivenciada na escola. A raça estava presente tanto nos discursos mais institucionais na escola como também em conversas informais com adultos/as e com crianças maiores, que falaram sobre seu pertencimento racial (NUNES, 2017, p. 336).

*Mallu*, por sua vez, segue reflete sobre os estereótipos a respeito de pessoas negras, um outro fator importante que produz efeitos significativos em suas subjetividades.

(...) algumas pessoas dizem por que algumas pessoas são negras não podem ter dinheiro, não podem ter comida boa, ter casa boa, não podem ter roupas, não podem ter sapatos e algumas pessoas dizem que as pessoas brancas podem ter dinheiro, podem ter apartamentos, podem ter casas boas, podem ter roupas legais, podem ter sapatos bons, a maioria das pessoas que são racistas falam que as pessoas negras não podem ter isso (*Mallu*, 9 anos).

A respeito dessa questão repousa um dos principais motivos para a realização dessa pesquisa, a saber, de que modo as crianças/pré-adolescentes/adolescentes participantes do projeto Sopapinho Poético se encontram com narrativas racistas e o que fazem nesse encontram. A fala de *Mallu* demonstra uma vivida capacidade de problematizar as narrativas estereotipadas que são lançadas sobre as existências das pessoas negras. Na *live* com Afroativos, Silvia Ramão comenta da intenção do projeto Sopapinho Poético frente aos modos de subjetivação que ele é capaz de fomentar:

(...) se as crianças conseguirem se expressar através da palavra e através da arte, é muito rico, legal e potente. Esses projetos (...) que criam outros processos de produção de subjetividade, pra além dessa lógica que tá colocada (...) que possibilita que a gente construa outros modos

*de ser e estar no mundo e que nós, negros, podemos exercitar na gente a liberdade, a gente exercitar autonomia, a gente criar na gente empoderamento, e eu falo na gente porque quando a gente possibilita isso se produz nas crianças (Silvia Ramão, Sopapeira, live com Afroativos).*

Em outras palavras, a fala de Silvia denota que quando a comunidade se ocupa de envolver a crianças/pré-adolescentes/adolescentes em ações constantes de afirmação de pertencimento racial e da ancestralidade negro-africana, elas/es acabam “fazendo parte”, o que as ensina sobre ser negro e negra, sobre suas histórias, sobre sua arte, sem que seja preciso que um ato de racismo, por exemplo, ocorra para determinar, de fora, o que significa ser negro ou negra (NUNES, 2017). Esta é uma diferença importante das vivências das crianças negras que integram famílias politicamente ativas ou militantes, pois o debate sério e também brincante está presente no cotidiano, produzindo outros modos de subjetivação, que aqui ensaiamos enquanto modos de subjetivação afroperspectivistas.

Trazemos novamente a contribuição de Míghian Nunes (2016) a respeito da experiência da Escola Malê Debalê:

A partir das observações feitas, percebi que **para as crianças o discurso racial de pertencimento ou afirmação racial positiva surgia no “fazer parte” das ações coletivas do grupo negro ao qual elas estavam vinculadas**. O contato com a temática racial deu-se a partir de ações de formação dentro da escola ou do bloco – contação de histórias com temáticas afro-brasileiras, concursos de valorização da beleza negra, apresentação do bloco afro e do *Malezinho*, cursos livres de dança afro ou capoeira – e não a partir de algum comportamento racista desta ou daquela criança ou adulto/a (NUNES, 2016, p. 335; grifos nossos).

Modos de subjetivação afroperspectivistas, a nosso ver, são modos que afirmam existências de diversos sujeitos, respeitadas suas pluriversalidades, sejam elas de raça, gênero, sexualidade, território, idade, entre tantas diferenças que nos constituem enquanto pessoas. São modos que contrapõem lógicas coloniais, eurocêtricas, racistas, adultocêtricas, cisheteronormativas, xenofóbicas, entre tantas formas de opressão que as sociedades coloniais têm ensaiado com quem não reflete a mesma imagem e forma de existir em espelho.

A potência de modos de subjetivação afroperspectivistas repousa em construir meios que permitam emergir subjetividades constituídas a partir da valorização das matrizes negro-africanas e ameríndias; do respeito aos diversos sentidos de mundo; do aquilombamento enquanto ferramenta de existência – de luta e paz –; do reconhecimento da infancialidade enquanto capacidade brincante de afirmar o estado de infância em sua potência para sujeitos de qualquer idade; da centricidade e agência de si e sua comunidade enquanto meios de afirmar o que lhe é valioso e essencial para existir ontem, hoje e amanhã. Obviamente, esses meios não

são capazes de blindar as crianças negras da violência do racismo, mas oferecem para elas um repertório possível de significação de si, formando um tipo de “saldo positivo” que apostamos que possa reduzir os efeitos psíquicos do racismo na subjetividade das crianças negras – reduzir, não eliminar, visto que as dinâmicas do racismo são múltiplas e partem de várias direções, entre pessoas, entre instituições, estruturas (ALMEIDA, 2019). A experiência da Escola Malê Debalê nos demonstra que as crianças negras podem saber quem são pelo possuem:

A escola do Malê, assim, combate o racismo não apenas sendo um espaço para denúncia e vigilância no que diz respeito ao tema, mas também **oportunizando que as crianças negras possam saber quem são** não pelo que lhes faltam, mas **por aquilo que possuem**, reforçando uma visão aqui já partilhada, qual seja, a importância de vermos esta escola, assim como a própria sede do bloco, como fundamental para a continuidade de nossas ações coletivas (NUNES, 2017, p. 338; grifos nossos).

No Sopapinho as crianças aprendem coisas que a escola não dá conta de ensinar, pois sustentada por uma lógica eurocêntrica e adultocêntrica, que não reconhece os saberes das crianças nem de seus antepassados e comunidades. No Sopapinho, se ensina em roda, um primeiro elemento a ser ressaltado: roda de poesia, roda de samba, roda de jongo, roda de capoeira, roda de conversa.

| PSEUDÔNIMO | IDADE (anos) | DIFERENÇAS ENTRE O SOPAPINHO E A ESCOLA   |
|------------|--------------|---|
| Mallu      | 8            | a maioria das pessoas de lá são todas negras...é como se fosse uma escola em que a maioria das pessoas são negras...uma escola que tu aprende coisas do passado ... brincadeiras novas ( ) tinha comidas que eu nunca tinha provado na vida que eu provei e gostei bastante ( ) vários animais diferentes... países da África...Egito... África do Sul... |
| Tomas      | 13           | No Sopapinho tem mais crianças negras, a gente fala sobre o racismo ( ) da onde os negros vieram, da arte que tinha lá na África.   |
| Mike       | 9            | Eu concordo na escola, as vezes, eles também falam coisas erradas sobre os negros, ou botam ou não falam muito dos negros em livros de história ( ) A gente também aprende outras matérias como matemática, português.  |
| Sofia      | 8            | [No Sopapinho] eu posso me sentir mais à vontade...posso falar tudo o que acontece na minha escola... na minha escola não posso falar tanto... na minha escola ( ) envergonhada ... na minha escola eu não desabafo tanto...  |

*Tabela 7 - Diferenças entre o Sopapinho e a Escola*

Não à toa, elegemos a roda afroperspectivista como metodologia deste estudo, pois, para a Filosofia Afroperspectivista, as sociedades da roda têm modos de ser e ensinar que não compactuam com sociedades que operam em linha:

Nessa concepção, a escola deve ser um território de manutenção da infância entendida não só como um período da vida, mas como modo de atuar, como capacidade questionadora. Talvez para ser professora ou professor, nós não podemos perder a infância. Há uma tese que defende que alguns povos exercitam mais a infância que outros. Sociedades da Roda, por exemplo, sociedades que têm a roda como o recurso de intervenção, como a roda de samba, a roda de capoeira, a roda de candomblé. Esses círculos significam que a gestão daquelas sociedades não opera em linha reta. Algumas culturas africanas e indígenas operam com a roda. Tem a ver com a ciranda, que é uma brincadeira, ou seja, tem sociedades que são mais brincantes do que outras. O argumento é que as sociedades mais brincantes conseguem gerenciar melhor seus conflitos. Assim, Renato Nogueira defende a criação de escolas-aldeia, escolas-quilombo como modalidades que possam reintegrar, reconstruir a sociedade em que

vivemos. Tais instituições podem ser mais interessantes porque reintroduzem a concepção de brincante e reestabelecem na escola o espaço da brincadeira, da *brincagogia*: juntar brincadeira, tecnologia e arte (NOGUERA, 2017, p. 26).

Trata-se de modos infancializados e aquilombados de ensinar e aprender, que não estão restritos às crianças, como viemos defendendo ao longo de todo este escrito, mas está situado em modos brincantes, alimentados pelo estado de infância (NOGUERA, 2020; SILVA & NOGUERA, 2020; NOGUERA & ALVES, 2019). Além disso, são, da mesma forma, um modo afroperspectivista de definir quais são os temas que precisam ser ensinados e aprendidos, como ensinar sobre história do Brasil e de África – ressaltando os vários povos e suas pluriversalidades –, sobre arte, sobre literatura, sobre musicalidade, sobre a hora de escutar e a hora de falar, sobre perder a vergonha em frente a vários olhos, sobre respeitar o diferente, sobre si e sobre sua comunidade de modos diversos e, também, sobre as relações raciais.

Isso nos faz pensar que quando as crianças negras interagem entre si, apesar dos pesares, a dinâmica que o racismo coloca é, no mínimo, outra. Principalmente se essas crianças estão sob o cuidado de pessoas adultas também negras e implicadas com seu pertencimento racial. A nosso ver, esse é o caso do Sopapinho Poético, que reúne condições de oferecer às crianças negras meios de identificar o racismo e, ao mesmo tempo, constituírem suas subjetividades de forma potente, discernindo a si, sua história e com quem podem contar em contextos de violência, afirmando suas formas de (re)existência, através de suas famílias e da coletividade de crianças, instituições e comunidades do entorno. Desse modo, pode-se perceber que as pessoas que participam mais ativamente do sarau, seja na organização ou enquanto frequentadores/as ativos, acabam por introduzir o Sopapinho na rotina das crianças e, conseqüentemente, estar entre crianças negras deixa de ser um acontecimento estranho para se tornar um momento esperado no mês.

Embora apostemos que o território que o Sopapinho constrói tem potencial para produzir modos de subjetivação afroperspectivistas, oferecendo, portanto, insumos africanos e ameríndios para nossas subjetividades, não podemos perder de vista que as crianças/pré-adolescentes/adolescentes são pluriversais. Assim, cabe apontar que há também crianças/pré-adolescentes/adolescentes que frequentam o Sopapinho e que não apontam diferenças entre ser negra/o ou branca/o, conforme percebido nas entrevistas. São crianças/pré-adolescentes/adolescentes que talvez desejem apenas afirmar seu direito de ser, de brincar em roda com bonecas, de jogar futebol, ou de produzir suas artes sem que precisem se afirmar politicamente. Assim, elas percebem e lidam com os contextos em que vivem da forma que mais lhes faz sentido.

Aqui gênero, sexualidade, classe e território produzem diferenças basilares, de modo que meninas e meninos negros “mandingam” com essas relações de formas diferentes. Em sua tese, Míghian Nunes (2017) utiliza termos da capoeira para nomear as estratégias que as crianças negras, por sua vez, por vezes, precisam lançar mão para lidar com o racismo e o adultocentrismo da sociedade brasileira: esquiva, negaça, ginga e mandinga, entre outras que vão surgindo ao longo da tese. Nas palavras dela,

Em uma perspectiva teórica, tomamos a expressão negacear como o estado de vigília que crianças negras necessitam ter para existirem. A intenção aqui é problematizar se este jogo de corpo que entendo ser cumprido pelas crianças – tanto literal como metaforicamente – é, dentro de uma sociedade racista, a única possibilidade de ordem social para as crianças negras (NUNES, 2017, p. 32).

Quando trazemos à baila as formas pluriversais com que as crianças negras lidam com os contextos em que estão inseridas a partir das narrativas Sopapeirinhas, não é no sentido de dizer que esta ou aquela forma são as melhores, as mais corretas, ou que são “mais negras” do que outras. Pelo contrário, o que está na roda é a necessidade de perceber que, apesar de arquitetar contextos afroperspectivistas, fomentando a construção e a manutenção de fios de prata ancestrais, parafraseando Lilian Rocha, ainda assim as crianças negras do Sopapinho precisam lançar mão desses recursos por onde passam. O que o Sopapinho Poético faz é trazer para si a demanda de cuidar das crianças negras. Trata-se de ensiná-las a mandigarem frente ao racismo, prolongando ao máximo o alcance do que o Sopapinho proporciona que reverbere. As narrativas produzidas nesse espaço deixam nítida a ciência de que, onde estiverem, as crianças negras ainda precisarão se utilizar das “mandingas”, seja na escola, nas ruas, em contextos variados. É nesse sentido que o Sopapinho parece seguir atuando ao fortalecer esses recursos para que nenhuma criança, especialmente, as crianças negras caiam de bunda<sup>37</sup>.

Aqui denominamos por mandinga das crianças o jogo em que elas participam junto com outras e demais pessoas adultas, com vistas a negociarem a sua existência enquanto crianças. Neste processo, resistem, cedem, negociam, ganham, perdem e, enquanto crescem, lançam mão de ações, para tomar as rédeas, pelos menos parcialmente, das suas vidas (NUNES, 2017, p. 31).

Todas as crianças/pré-adolescentes/adolescentes entrevistados/as apontam que sua rede de aquilombamento é composta por suas mães, pais, avós e a rede que compõe o Sopapo e o Sopapinho Poético, bem como outros territórios de matriz civilizatória africana em que convivem. É com essas pessoas, e integrando essas comunidades, que as crianças dialogam,

---

<sup>37</sup> Dos tempos em que treinei capoeira, quando criança e depois de adulta, antes regional e depois angola, o maior aprendizado que tive foi este: aconteça o que acontecer, não caia de bunda.

escutam, ensinam e aprendem sobre a história, a cultura e tudo que diz respeito à matriz civilizatória africana.

| COM QUEM CONVERSAM SOBRE SER NEGRO/A? |              |   |
|---------------------------------------|--------------|---|
| PSEUDÔNIMO                            | IDADE (anos) | CONVERSAR SOBRE SER NEGRO   |
| Aristóteles                           | 10           | com a mãe , quando eu vou na (mesa) dela tem um monte de coisa sobre racismo.   |
| Tomas                                 | 13           | Eu aprendi mãe e com o meu pai.   |
| Mike                                  | 9            | Eu aprendi com eles dois. Eu acho que não vi na internet, a maioria das coisas que eu aprendi foi com a minha mãe e com o meu pai.  |
| Nego P.                               | 13           | É, eu não sei, acho que com os meus pais falando, é vocês falando lá no Sopapo, é, o Vlad e a Kyzzy, que a gente tá sempre na casa deles, eles também falam bastante, os nossos amigos, todo mundo que a gente conhece.   |
| Sofia                                 | 8            | eu converso muito com minha avó, com minha família, Com minha dinda avó ( ) também converso com minhas amigas...minhas amigas elas são brancas... [cita 3 nomes], minha profe é negra e o filho dela é negro e a gente conversa, brinca de pega-pega, conversa assim, não sobre ser negro, mas conversa sobre 'hoje aconteceu tal coisa', eu me sinto bem a vontade com ele.... [cita mais 2 nomes] também me sinto a vontade...são meus amigos da creche... ( ) até o terceiro ano.... .mas [duas delas] tão em outra escola... mas a [cita dois nomes] tão comigo...e ( ) são meus amigos do coração que eu posso falar, falo muito também no Sopapinho, várias pessoas que eu gosto, minha família, pessoas que confio nela. |

*Tabela 8- Com quem conversar sobre ser negro*

As mandingas que as crianças/pré-adolescentes e adolescentes participantes do Sopapinho lançam mão, a partir dos aprendizados do Sopapinho e de tantos outros contextos com os quais elas/es precisam lidar, viabilizam a construção de compreensões de mundo e de si, o que se dá no diálogo com as pessoas em quem confiam. Historicamente as organizações dos Movimentos Negros tomaram como sua a demanda de criar ambiências de cuidado para as crianças negras, ao mesmo tempo em que buscaram ampliar o alcance das políticas públicas que não chegam na maioria das crianças negras como deveriam. Nas palavras de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2015):

Para tanto, buscam, diferentes entidades do Movimento Negro, prover as famílias negras, suas crianças e jovens, de materiais, informações que os orgulhem das raízes originárias africanas, que os auxiliem a elaborar linguagem e atitudes de libertação de estereótipos criados a respeito dos negros, linguagem que explicita emancipação, equidade, igualdade, colaboração, criatividade e também protestos consistentes quando necessários (SILVA, 2015, p. 166).

Quando pergunto à Sofia quais as diferenças que ela percebe entre ser uma criança negra e branca, ela discorre sobre questões de afirmação dos corpos de pessoas negras e da matriz civilizatória africana. As questões que ela localiza no corpo não se encerram nele e abrem possibilidades de atuar com agência de forma singular e, ao mesmo tempo, coletiva porque adquirem sentido ao fazer parte de uma comunidade. Segundo *Sofia*:



*essa é uma diferença que eu gosto muito de falar, nosso cabelo é mais bonito, é mais solto, é mais fácil de fazer trança e desfazer, no cabelo liso tem que desembaraçar, é horrível desembaraçar leva mil anos... ele [cabelo crespo] fica bem bonito vale a pena se você se concentrar bem leva dois segundinhos e no cabelo liso não, é mil anos, (...) também acho as diferenças entre a pele, o beijo e nariz, eu reparo muito no beijo, nosso nariz é mais pequeno e atachado e o nariz dele é assim [descreve um nariz pontiagudo] acho que essas são as diferenças entre uma criança branca e uma criança negra (...) mas também ... .eu acho que por mim...por mim tá? elas acreditam que Jesus era branco...() eu acho que ele tem dreads...*

Este não é um dado pequeno, considerando o investimento que é feito nesse espaço e nas crianças, investimento não com o foco no “vir a ser”, somente na vida adulta, mas sim no reconhecimento de que as crianças/pré-adolescentes/adolescentes já são hoje e que hoje necessitam ser protegidas/os para que qualquer outra possibilidade exista em suas vidas (NUNES, 2017; NOGUERA, 2019).

*Sofia* nos põem a pensar com sua capacidade de interrogar noções que a sociedade eurocêntrica vem sustentando, com estatuto de verdade. Ao mesmo tempo que ela aponta o racismo enquanto um elemento que coloca as crianças negras em desvantagem frente às crianças brancas em outros momentos de sua entrevista, ela também consegue apontar vantagens em ser uma pessoa negra, porque esse é o enredo que a envolve. Uma tessitura que não nega os aspectos difíceis e dolorosos em ser uma criança negra, ao passo que encontra meios de apontar alegrias. O que está em jogo aqui não é a defesa de cabelos lisos ou crespos, ou da cor de Jesus, mas a ousadia que *Sofia* tem em perceber a si e ao seu grupo racial para além dos emaranhados do racismo.

Segundo Eliane Cavalleiro (1999), em debate a respeito dos processos da socialização das crianças, no contexto da educação infantil:

O processo de socialização é compreendido como fundamental para o desenvolvimento humano. [...] A socialização torna possível à criança a compreensão do mundo, por meio das experiências vividas, ocorrendo paulatinamente a necessária interiorização das regras afirmadas pela sociedade. Nesse início de vida a família e a escola serão os mediadores primordiais, apresentando/significando o mundo social [...] esse processo não é simplesmente ensinado: a criança mostra-se um parceiro ativo, podendo procurar novas informações em outros lugares. Deste modo, as atitudes e comportamentos sociais não serão obrigatoriamente cópias fiéis das atitudes e comportamentos de seus mediadores. Dizer isto não significa, porém, diminuir o papel dos mediadores, nem desconsiderar o fato de as crianças se identificarem com os seus familiares: pais, irmãos mais velhos e outros adultos. (CAVALLEIRO, 1999, p. 40).

Neste sentido, podemos apontar que o processo de socialização que o *Sopapinho Poético* oferece às crianças/pré-adolescentes/adolescentes negros ali presentes permite processos de

subjetivação em modos potentes a respeito das experiências enquanto sujeitos negros e negras. Ao passo que se apresentam compreensões sobre as violências raciais, também se oferece uma borda, de certo modo, um modelo, para que as crianças constituam suas próprias subjetividades, cientes de quem são, do que podem ser e com maiores ferramentas para defender-se, quando for o caso.

Cabe salientar que o Sopapinho é um meio para essa construção seja possível, sendo que o agente que dá início ao processo, nesses casos, são as famílias das crianças negras. Em primeira instância, são as mães e/ou pais que percebem as necessidades e as levam até o projeto para uma convivência frequente, conforme as entrevistas nos demonstraram, pois todas as crianças/pré-adolescentes/adolescentes que chegaram ao Sopapinho chegaram junto com suas mães, pais, avôs ou avós, que passaram a prestigiar a arte ali produzida.

*até um tempo atrás (...) não muito tempo, quando eu tava no sexto ano, eu ainda ia porque meus pais falavam pra eu ir, mas só que aí também eu não ficava assistindo a roda grande, antes, tipo, foi ano passado que eu comecei a achar a roda grande e não ficar todo tempo lá no Sopapinho, (...) eu continuo indo porque eu gosto de escutar a poesia que eu também acho importante né, aprender (...) lá eu aprendo bastante (Nego P., 13 anos).*

De acordo com a fala de *Nego P.*, e conforme as demais entrevistas nos demonstraram, o que leva as crianças/pré-adolescentes/adolescentes entrevistados/as chegarem ao Sopapinho são suas famílias, mães, pais, avôs ou avós. A maioria dos Sopapeirinhos/as são filhas/filhos, netas/netos de pessoas que passam a prestigiar a arte ali produzida ou que percebem a potência do projeto especificamente para as crianças e as levam, seja m noites de sarau, dias de piquenique, festas temáticas ou apresentações pontuais. Por fim, há também importante protagonismo dos filhas/filhos dos Sopapeiras/os, que participam ativamente da organização do Sarau e do Sopapinho, e dos Movimentos Negros de alguma forma. Ao longo da escrita do TCC, os Sopapeiros e Sopapeiras apontavam que desde 2012 levavam as crianças ao sarau para garantir a participação da família inteira. *Léa Garcia* comenta que: *era importante eles estarem em todos os lugares*. E, além disso, agregar as crianças fomentava o contato com as narrativas produzidas naquele território.

Na maioria das sociedades de matriz civilizatória africana e ameríndia, as crianças participam de todos os espaços. Assim, o Sopapinho se tornou esse lugar para o Sopapo. Ao longo das entrevistas realizadas em 2018, com participantes adultos do Sopapo, eles já apontavam a potência do Sopapinho. Vejamos abaixo:

*Aquela coisa, sabe, de se sentir acolhido. Aquela coisa sabe, de tu pensar 'bah, tem um lugar'. O Oliveira tinha uma preocupação da gente ter um lugar fixo. E ele não conseguiu. E a gente não conseguiu junto com ele um lugar fixo, que é ter uma terra, sabe? É ter uma terra, é ter um prédio, é ter qualquer coisa, e ali [no Sopapo] eu via algo que tava enraizado, embora a gente não seja o dono, dono. E aí, de alguma forma, eu pensava assim, 'se realizou, acho que enraizou e agora não morre mesmo, porque esse pessoal não vai deixar morrer e não vai ter intervalo nunca mais'. E aí começa a se construir dentro de mim essa nova possibilidade de encontro, só que com uma geração outra. E eu tava ali, agora, com meu filho/filha, que está no Sopapinho, que pra mim, então, faz com que o Sopapo se aproxime então do nosso terreiro. Porque no terreiro tem lugar pra todo mundo. E criança sempre tem lugar no terreiro. Então quando eu vi o Sopapinho eu pensei 'então, acho que a gente tá virando terreiro mesmo. (Maya Angelou<sup>38</sup> – pseudônimo).*

*Eu sou um poeta que sou formado pelo Sopapo ( ) Então o Sopapo tem uma importância mesmo, formadora. E uma coisa que agrega todas as coisas, todas as idades. O Sopapinho desde os pequenos, até os mais velhos ... Então é isso que é difícil. Porque às vezes tem um rolê que é só a juventude, outro que é mais os adultos numa faixa, e não cola outros. O nosso não, o nosso agrega mesmo, então demonstra uma estrutura mesmo de aldeia, uma coisa de africanidade, então acho que é isso, o Sopapo é vanguarda no Rio Grande do Sul por causa disso. (Carlos William<sup>39</sup> – pseudônimo).*

O Sopapinho integra o Sopapo Poético, mesmo que em participação especial ao ocupar a roda, ele adquiriu importância dentro do Sarau conforme já comentado por Silvia Ramão. A postura dessas famílias reafirma a importância de que cada vez mais famílias negras, ou com crianças negras, possam acessar narrativas afroperspectivistas, que dialoguem com a matriz civilizatória africana e forneçam narrativas afirmativas, de modo que alguém dispare o processo de iniciação no debate das relações raciais o que, certamente, pode se dar por outros meios e em outros tempos. Entretanto, quanto antes esse processo for disparado, melhor para as crianças e para a comunidade negra como um todo.

A respeito do que poderia ser melhor no Sopapinho e que ideias as crianças/pré-adolescentes/adolescentes tinham a oferecer aos Sopapeiros e Sopapeiras que vêm organizando as ações do Sopapinho. Dois pontos podem ser ressaltados que, em algum momento, se cruzam: a questão da variação de idade entre as crianças e adolescentes e um certo desejo das crianças de ocuparem mais vezes a roda grande do sarau, junto com as pessoas adultas no andar de baixo. Sofia e Mallu apontaram sentir falta de mais meninas da idade delas, visto que algumas outras meninas que frequentam o Sarau já estão com 12 ou 13 anos. Se o Sopapinho permite que elas se sintam à vontade sendo meninas negras, a diferença de idade aparece como um ponto importante. Na época em que o Sopapinho ocorria de forma presencial imagino que nem sempre as meninas e meninos mais velhos topassem as brincadeiras que, para a idade de Sofia e Mallu, são divertidas.

<sup>38</sup> Já participou de muitas organizações negras nos últimos anos. É conterrânea de Oliveira Silveira e mãe de uma das crianças do Sopapinho.

<sup>39</sup> Poeta e estudante. Compõe a Antologia Poética publicada pelo sarau.

Além disso, todas as sugestões oferecidas pelas crianças/pré-adolescentes/adolescentes estão relacionadas a questões artísticas, o que evidencia o quão satisfeitas as crianças e adolescentes estão com o modo como o Sopapinho é organizado. As falas das crianças trazem o que poderia ser melhor na concepção delas e, com isso, sugerem escrita e produção de peças teatrais; a declamação de poesia na roda grande do Sopapo por parte das crianças; a proposta de um Sopapinho à noite, fora do Sopapo – que não seja terça –, para desenvolver mais essas habilidades de canto, de escrita, do campo das artes, de uma forma mais ampla; produção e apresentação de uma peça musical. O que as crianças/pré-adolescentes/adolescentes estão pedindo não deixa de ser mais oportunidades de aquilombar entre elas, mas, ao mesmo tempo, também respirando as áreas da grande roda do Sopapo Poético, que eles e elas sabem que tem muito as lhes ensinar.

Por fim, Sofia nos brinda com essa sugestão incrível:

*(...) eu vou falar uma sugestão, mas é de brincadeira, tá bom? ( ) eu daria uma sugestão pra eles fazerem assim lá no Sopapinho ( ) tipo lá em embaixo as crianças podiam abrir lá embaixo... as crianças iriam lá e ( ) as crianças falariam lá e mostrariam suas bonecas... uma exposição (Sofia, 8 anos).*

As sugestões que as crianças/pré-adolescentes/adolescentes trouxeram ao longo das entrevistas são animadoras e nos deixam com gostinho de assistir – e quiçá participar – dessa exposição de bonecas negras, sobretudo por entender a potência dessa ação em fortalecer o senso de africanidade dessas meninas e meninos negros, que é essencial para trilhar os caminhos enquanto sujeitos negro-africanos na diáspora, tanto enquanto criança quanto ao crescer. Quanto maior for a capacidade das crianças/pré-adolescentes/adolescentes de partirem da centricidade das suas experiências e de suas comunidades, apostamos que mais fortalecidas elas estarão para construir aquilombamentos por onde andarem, o que pode auxiliá-las a entender que, coletivamente, temos mais recursos para lidar com as violências impostas sobre nós.

Ao longo da realização desta pesquisa, como já comentado, a Covid-19 se impôs enquanto uma realidade mundial. Isso fez com que o Sopapinho – assim como todas e todos nós – precisasse encontrar meios de reinvenção frente ao distanciamento social. As

videochamadas e as *lives*<sup>40</sup> se tornaram alternativas para reduzir esse distanciamento, inclusive desta pesquisadora<sup>41</sup>, em relação às/aos crianças/pré-adolescentes/adolescentes do Sopapinho.

O Sopapinho realizou sua primeira e única *live*<sup>42</sup> em 4 de julho de 2020 e, depois, em 24 de novembro de 2020, receberam o convite do projeto Afroativos para uma segunda *live*<sup>43</sup>. Ambos os eventos estão disponíveis nas redes sociais e serão utilizados para o fim desta pesquisa.



Figura 1 - Folder de divulgação da Live do Sopapinho Poético no Instagram

<sup>40</sup> Com o advento do distanciamento social em função da Covid-19, vimos uma enxurrada de *lives* serem realizadas através de plataformas diversas, sendo o Instagram, o Facebook e o Youtube as principais, a meu ver. Uma *live* é uma transmissão ao vivo, feita pela internet. Ela pode ser individual, com apenas a pessoa comunicando algo a quem lhe “segue” nas redes sociais e, portanto, acompanha e consome seu conteúdo. Porém, uma *live* também pode envolver convidados/as. No Instagram, são permitidas até duas pessoas simultaneamente. No Facebook e Youtube até 10, segundo comentam. Conforme Ludmila Lupinacci, “Nos últimos anos, as mais populares plataformas de mídias sociais incorporaram a possibilidade de seus usuários criarem, compartilharem e assistirem vídeos ao vivo. Nas chamadas *lives*, músicos, políticos, influenciadores e pessoas comuns fazem transmissões com variados níveis de improvisado e flutuantes esforços de produção, frequentemente a partir do espaço íntimo de seus ambientes domésticos” (LUPINACCI, 2020, p. 1).

<sup>41</sup> As entrevistas desta pesquisa foram realizadas por videochamadas através do *Skype* e do *Whatsapp*.

<sup>42</sup> A *live* foi realizada no perfil do @sopapopoetico no instagram. Disponível em: < [https://www.instagram.com/tv/CCO\\_zCbHtXW/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link](https://www.instagram.com/tv/CCO_zCbHtXW/?utm_source=ig_web_copy_link) >. Acesso em 27 jan. 2020.

<sup>43</sup> A *live* foi realizada no perfil do Afroativos no facebook. Disponível em: < <https://www.facebook.com/afroativos/videos/378948166673206> >

A *live* do Sopapinho Poético, realizada em 4 de julho de 2020, às 17h, no Instagram @sopapopoetico teve como mestre de cerimônias a Sopapeirinha Anaya Yemisi que, do auge dos seus 8 anos, exerceu sua função com maestria. Anaya está sentada em um banco, em frente a um atabaque, com um painel ao fundo do Sopapo Poético, que costuma adornar o Centro de Referência do Negro em noites de sarau. Assim se dispõe em frente à câmera para a *live*. É possível escutar sua mãe e sua avó nos bastidores, que a câmera não alcança. Elas auxiliam Anaya a lembrar dos nomes das pessoas convidadas ou dar créditos às composições e poesias que Anaya canta e declama muito bem!

Anaya inicia saudando a todas e todos, convidando quem mais quiser para assistir às surpresas que o Sopapinho Poético preparou. Ao fundo, escuta-se o som da música “Kizomba”, de Delma Gonçalves & Jorge Onifade, composta especialmente para a apresentação do Sopapinho na Feira do Livro de Porto Alegre de 2018, cuja letra está abaixo<sup>44</sup>.

*Salve, salve! Abre a roda  
Somos erês queremos passar  
Somos filhos da Diáspora África  
Sedentos das sábias histórias  
Dos mestres griôs  
Cantando e dançando, cirandas, Kizombas  
Somos meninos pretos reis,  
Meninas rainhas.  
Dandara, Nzinga, descendentes Malês  
Linguagem bambara do deserto Saara  
Liberdade e imaginação,  
Toda criança tem  
Um bicho guerreiro, um bruxo caçador.  
Bolinha de gude, abayomi quero pra mim  
Liberdade e imaginação,  
Toda criança tem  
Um bicho guerreiro, um bruxo caçador.  
Bolinha de gude, abayomi quero pra mim  
Diáspora África! Diáspora África! (bis)  
Jongo samba, alujá.  
Diáspora África!  
Laços, abraços, kizombas  
Diáspora África!  
Atabaque, agogô. Peço agô  
Diáspora África!  
Guiné, Congo, Etiópia, Benin, Costa do Marfim  
Zâmbia, Moçambique, Madagascar...  
(DIÁSPORA ÁFRICA - Delma Gonçalves & Jorge Onifadê)*

---

<sup>44</sup> Em arquivo pessoal da compositora Delma Gonçalves, registro em vídeo de parte da apresentação na Feira do Livro de Porto Alegre de 2018. Disponível em: <https://www.facebook.com/SopapoPoetico/posts/d41d8cd9/3190360477738482/>. Acesso em 30 jan. 2021.

Anaya começa dizendo “*agora sim eu vou dizer que essa é a live oficial, não é a live teste, [...] live oficial, maravilhosa [...] é a oficial, aleluia pra dizer que é oficial*”, demonstrando sua animação e expectativa por esse momento. Dias antes, Anaya fizera uma *live teste* para verificar qualquer dificuldade tecnológica que pudesse ocorrer. Este é um desafio que as *lives* colocam, pois qualquer dificuldade que ocorra precisa ser resolvida na hora. A fala de Anaya deixa nítida a saudade que ela estava do Sopapinho Poético, das conversas e do encontro entre pessoas negras, entre crianças negras, que a arte negra-brasileira proporciona.

Anaya se apresenta, informa ter 8 anos, diz que está no 3º ano do ensino fundamental. Ela nos conta que morou em Florianópolis e agora reside em Porto Alegre. Sua desenvoltura é surpreendente. Ela canta, dança, convida, toca, dramatiza.

Anaya canta, ao som do atabaque, a música “*Lá nas matas tem, cachorro do mato, caxinguelê, chamei minhas crianças para vir me defender*”, Caxinguelê das Crianças<sup>45</sup>, de Clementina de Jesus (1979), na chegada de cada convidado e convidada – que entram e saem enquanto ela permanece como mestre de cerimônias, pois somente duas pessoas podem estar simultaneamente online em uma *live* do Instagram. Essa música entoa a entrada das crianças/pré-adolescentes/adolescentes do Sopapinho na grande roda do Sopapo, nas terças à noite.

*Lá nas matas tem cachorro do mato  
Caxinguelê, oihh  
Chamei minhas crianças para vir me defender  
Saruê rerê, Saruê lá lá  
Na fé das minhas crianças  
Saravá, pai Oxalá  
(Caxinguelê das crianças - Clementina de Jesus)*

A primeira convidada da *live* é Silvia Ramão. Silvia conta o que é o projeto Sopapinho Poético:

*Ele acontece sempre nas últimas terças-feiras do mês, acontecia, né, antes da pandemia. E é um espaço que acontece durante o Sarau Sopapo Poético, que é um projeto da Associação Negra de Cultura (ANdC) (...) onde as pessoas se reúnem pra dizer poesia, poesia negra, pra cantar, pra tocar, pra cultivar a nossa ancestralidade, e o Sopapinho acontece dentro do Sarau Sopapo Poético, é um espaço para as crianças. Enquanto os adultos ficam na roda de poesia, as crianças têm também o seu espaço de brincar, de cantar, de se divertir, né, e também de aprender sobre os valores civilizatórios afro-brasileiros, de aprender a cultivar e a amar a nossa*

---

<sup>45</sup> Caxinguelê das Crianças, de Clementina de Jesus, 1979. Foi lançada no LP “Clementina”, em 1979 e em CD em 1997, composição de José Ventura. Disponível em: <<https://discografia.discosdobrasil.com.br/discos/clementina-1979>>. Acesso em 27 jan. 2021.

*ancestralidade e também aprendem a ser incentivados a desenvolverem os seus talentos artísticos e hoje as crianças vão tá mostrando, vão tá apresentando aqui um pouquinho das suas produções, das suas ideias (...) e eu acho que vai ser muito legal, então sejam bem vindos aí à live do Sopapinho Poético (Silvia Ramão – Sopapeira – live do Sopapinho).*

Anaya pergunta o que Silvia tem feito na quarentena, que aponta que os aspectos positivos têm sido passar mais tempo com a família. Diz que ela e Pedrinho, seu filho de 13 anos, têm cozinhado muitos pães e bolos e comido muito. Silvia também pergunta o que Anaya tem feito e ela conta que tem pesquisado muito na internet, reconhece que muitas crianças não têm esse acesso e segue contando que tem feito pratos e doces, além de ter dormido e treinado suas artes. Aproveita e faz divulgação do livro de sua avó, que ela sabidamente nos conta que está à venda na Estante Virtual. Silvia se despede.

Anaya toca para convidar a próxima participante da *live*, Carmen. Elas conversam sobre o dia-a-dia na quarentena e contam o quanto as tarefas domésticas têm estado presentes no cotidiano de todas nós. Anaya segue falando da água que está tomando, de ter tomado banho e lavado o cabelo, trazendo à tona questões de autocuidado que, para muitas pessoas, se perderam no dia-a-dia da quarentena. Elas conversam sobre plantas, chás, hortas e plantio. Carmen conta a história de um jabuti e de um desafio com uma sopa bem quente. Na história, o Jabuti usa aquilo que poderia ser percebido como uma fragilidade – ser mais lento – enquanto estratégia para lidar com o desafio que surgiu na história.

Anaya toca para chamar Oluyemi, 9 anos, e Vladmir, pai dele. Vlad começa contando da quarentena deles, enquanto Oluyemi segue contando o que ele tem feito para se divertir, como brincar com a Duda, a cachorra, ver TV, jogar no seu tablet. Anaya conta que faz o mesmo, joga e brinca com sua cachorra. Oluyemi canta a música de Tim Maia, “Descobridor dos Setes Mares”, ao som do violão de Vlad, enquanto Anaya dança.

Toumani, 13 anos, irmão de Oluyemi e filho de Vlad e Kyzzy, entra e declama uma poesia de sua autoria, escrita em 2018 no Sopapo. Toumani declama

*as chicotadas doíam,  
alguns até morriam,  
mas a gente é povo forte  
resistimos até a morte,  
nós não vamos desistir,  
podemos trabalhar,  
mas para apanhar,  
claro que não,  
revolução, chega de escravidão  
(Toumani – 2018)*



Toumani conta que, durante a quarentena, ele lê uns livros e só às vezes passeia com sua cachorrinha. Diz que escreveu apenas uma poesia esse ano.

Anaya toca para chamar Akin, 10 anos, e seu pai, Jorge. Akin informa que vai ler o poema “Ser e não ser”, de Oliveira Silveira:

*o racismo que não existe,  
o sim que é não,  
o não que é sim,  
é assim o Brasil, ou não?*

Anaya parabeniza a escolha de Akin por esse poema e reafirma a necessidade de lutarmos contra o racismo. Akin conta que brinca de lego com o pai dele, brinca sozinho, lê gibis, vê TV, joga e faz os seus próprios gibis. Anaya o parabeniza por fazer seus próprios gibis. Jorge, por sua vez, fala que está fazendo bastante comida, que brinca com o filho todos os dias de lego, mas Akin denuncia que ele não brinca todos os dias. Jorge conta que briga com Akin por causa das aulas, mas diz que o melhor da quarentena é estar com ele. Akin, ironicamente, diz que o pior da quarentena são as aulas. Anaya parece discordar sobre as aulas e segue falando do racismo e da necessidade de lutar contra ele por meio do poema de Oliveira, pois a partir da herança dos nossos ancestrais, que ela chama de: *uma montanha que não tem fim*”. E diz que quanto mais lutarmos, mais será possível pegar essa ancestralidade. Anaya pergunta se Jorge quer comentar mais alguma coisa e Jorge responde que acha que as crianças fazem a frente do que o poema do Oliveira Silveira fala e escreve, que eles estão bem no caminho certo e deixa espaço para que as próprias crianças digam o que pensam. Anaya se despede dizendo que: *nós somos o futuro, né?*

A fala de Anaya, a respeito da herança dos nossos ancestrais negro-africanos, essa montanha que não tem fim, evidencia o que tem sido historicamente um desafio para famílias negras: mais do que educar para as relações étnico-raciais, ensinar sobre uma série de contribuições históricas e contemporâneas dos povos negro-africanos na diáspora e no continente. Esta não é uma tarefa simples e, sobretudo, não é uma tarefa que apenas uma mãe e/ou pai podem dar conta. Para Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2015),

Reconhecer, manifestar a negritude foi sempre, entre outras, preocupação central do Movimento Negro brasileiro. Construir e reconstruir a negritude exige reconhecer pertencimento ao Mundo Africano (HILLIARD III, 1998) que se constitui da vida, experiências, conhecimentos, espiritualidade, produções dos africanos do Continente e da Diáspora. É conhecendo, respeitando e adotando as raízes africanas, tendo elas em conta, que mulheres e homens negros se fortalecem para entrar em diálogo com pessoas de outras raízes étnico-raciais e, com essas, construir uma sociedade definitivamente

democrática. Como bem sublinhou Steve Biko ‘[...] ser negro não é uma questão de pigmentação, ser negro é reflexo de uma atitude mental’ (SILVA, 2015, p. 165-6).

A autora segue apontando que o incentivo dessa atitude mental junto “às crianças, aos adolescentes, jovens e adultos, é tarefa que desafia as famílias, a comunidade negra, o Movimento Negro”, sobretudo no que tange a “preparar suas crianças para fazer face à educação escolar, à sociedade que se vê e se quer predominantemente branca” (SILVA, 2015, p. 166). Talvez por esse motivo tenhamos visto tantas mães, avós, pais, envolvidas/os com as crianças/pré-adolescentes/adolescentes ao longo da realização dessa *live*.

De volta à *live*, Anaya chama Murilo, de 9 anos, e sua mãe, Karine. Murilo conta que escolheu um poema escrito por uma criança angolana. Anaya pede para Murilo falar mais alto e Murilo quase grita – Anaya espera dele a mesma capacidade vocálica que ela apresenta. Murilo continua falando no seu tom, que parece baixo para que Anaya escute, visto que ela faz toda sorte de caretas na *live*. Ela se aproxima da câmera, demonstrando a transparência que muitas crianças apresentam, diferentemente da maioria das pessoas adultas.

Anaya toca para chamar Pedro, 13 anos, filho de Silvia, que iniciou a *live*. O áudio da *live* se inicia com eco e Anaya fica focada nisso. Pedro declama duas poesias, uma de Oliveira Silveira e outra de sua autoria para essa *live*, que ele diz não ser bem uma poesia, “*mais uns versos, uma brincadeira*” dele, bastante humilde. O poema “Jongo”, de Oliveira Silveira, diz:

*Jongo,  
meu jongo,  
como tu és lindo,  
na voz da Clementina,  
no terreiro,  
no jeito que a gente se embala no teu som,  
te danço em roda,  
canta, bate no atabaque,  
meu coração tambu,  
candongueiro amor, alegre e lindo  
e assim nesse batuque,  
nesse embalo antigo e ancestral fazes de mim,  
da minha vida, do meu destino,  
um ponto de demanda, nó  
que só aquela jongueira lá pode desamarrar.*

Pedrinho segue com seu poema e diz “*eu fiz porque apesar dessa live ser feliz e a gente estar feliz aproveitando a quarentena, tem muitas crianças e jovens que nem a gente que ainda sofrem com o racismo e o preconceito e não conseguem tá tão feliz quanto a gente, né*”. Pedro continua com seus versos:

*só mais um menino,  
moleque, guri, jovem rapaz,  
só mais um preto,  
para alguns marrom,  
para outros chocolate,  
moreninho,  
negro, dotado de vida,  
com muito a viver,  
interrompido.  
Vivo? Não mais.  
Morto.  
À queima roupa, setenta tiros.  
Mas não!  
Foi engano,  
bala perdida,  
erro policial, normal, mas quem liga?  
Só mais um  
entre vários João Pedros, Kauans, Kauês,  
mortos a queima roupa, tiros e tiros,  
neste ponto tu já imaginas a cor deles,  
isto mesmo, preto como nós  
(Pedro Ramão)*

Na sequência, Anaya declama o poema<sup>46</sup> escrito com sua mãe, em junho de 2020:

*“Vidas negras importam sim!  
Você sabia que o jovem negro é assassinado  
aqui no Brasil a cada 23 minutos?  
Pois, se você não sabe, vai pesquisar!  
Vocês que dizem que o racismo não existe,  
olhem pra fora, olhem o que está acontecendo,  
nós, negros, queremos respirar,  
nós, negros, estamos sufocados.  
Por favor, nos deixe respirar  
Vem, aumente a tela, aumente o fone,  
E vem pra luta com a gente,  
Vamos acabar com esse racismo  
sim, vidas negras importam!  
Yes, black lives matter,  
vem com a gente!  
Jorge Floyd, presente!  
Marielle, presente!  
João Pedro, presente!  
E Miguel sim”.*  
(Anaya Yemisi e Dandara)

Anaya encerra agradecendo à Associação Negra de Cultura e cantando uma última música “Não se cala”<sup>47</sup> de Andressa Ferreira – sua mestra no Pretambor, coletivo de mulheres que Anaya integra, junto com sua mãe e avó – e das Três Marias.

*Mandaram meu tambor se calar  
Povo negro não pode*

<sup>46</sup>Disponível em: < [https://m.facebook.com/story.php?story\\_fbid=3842173679188419&id=100001874731830](https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=3842173679188419&id=100001874731830) > . Acesso em 26 jan. 2020. Escrito em homenagem a George Floyd.

<sup>47</sup> Não se cala, das Três Marias. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=n4Lb8wWMYb4> . Acesso em 30 jan. 2021.

*Deixar a festa acabar  
No centro qualquer canto da cidade  
Nosso canto forte invade  
Tocando o ijexá*

*Nossa história merece momentos de glória e de louvação  
Onde cada pessoa cantando entoa a nossa canção  
Nosso canto é prece, forte, fortalece o nosso viver  
E o meu tambor veio pra comunicar  
Nessa festa bonita que só começou  
E não tem hora pra acabar  
E o meu tambor veio pra comunicar  
Nessa festa bonita que só começou  
E não tem hora pra acabar*

*Mandaram meu tambor se calar  
Povo negro não pode  
Deixar a festa acabar  
No centro qualquer canto da cidade  
Nosso canto forte invade  
Tocando o ijexá”.*  
(Dessa Ferreira, Não se cala).

Anaya lembra que a Sopapeira Pâmela Amaro já cantou essa música com sua mestra Dessa Ferreira, quando ambas compunham as Três Marias. Anaya finaliza dançando e cantando a música “Kizomba”, que iniciou a live que durou em torno de 50 minutos.

A segunda *live*<sup>48</sup> foi organizada pelo projeto Afroativos, em 24 de novembro de 2020, às 19h30, no Facebook do projeto Afroativos. As crianças/pré-adolescentes/adolescentes do Sopapinho, a Sopapeira Silvia e o Sopapeiro Anderson foram convidados de honra.



Figura 2 - Folder de divulgação da Live de Encontro entre Afroativos e Sopapinho Poético no Facebook

<sup>48</sup> Live Encontro Afroativos e Sopapinho Poético. Disponível em: < <https://www.facebook.com/afroativos/videos/378948166673206> > . Acesso em 30 jan. 2021.

O projeto “Afroativos – Solte o cabelo, prenda o preconceito” é coordenado pela professora Larisse Moraes e conta com a participação protagonista e ativa das/os estudantes e da comunidade do bairro Lomba do Pinheiro, em Porto Alegre/RS, onde se localiza a Escola Municipal de Ensino Fundamental Saint’ Hilaire. Ele foi criado em 2017 com o objetivo de “promover empoderamento, conscientização e transformação por meio da educação afroafirmativa”, segundo reportagem do Portal Lunetas (2019). Em 2019, foi finalista do Prêmio “Sim à Igualdade Racial”. Segundo o estudante Alisson Alexandre Silva, hoje com 15 anos, ao falar sobre a função do projeto:

*Ressignificar, aprender, apreciar e conhecer a trajetória de nossos antepassados em nossa cidade é fundamental para que saibamos construir e fortalecer nossas identidades”, diz a apresentação do calendário, cujo texto é de autoria de Alisson Alexandre Silva da Silva, estudante da escola (LUNETAS, 2019).*

A mediação da *live* foi realizada pelos alunos Alisson da Silva (15 anos) e Maia Oliveira (17 anos). Abaixo, apresentamos os principais pontos do evento, sobretudo aqueles relacionados à experiência do Sopapinho.

O Sopapeiro Anderson Amaral se apresenta contando que chegou ao Sopapinho uns três ou quatro meses após o início do projeto, em 2012. Quando o primeiro filho nasceu, parou de ir para se dedicar ao cuidado do recém-nascido.

*Não conseguia mais dar conta de estar lá e estar cá e depois que ele já ganhou um pouquinho mais de peso eu voltei, porque era do interesse nosso que ele conhecesse o projeto e foi aí que eu entrei nas atividades do Sopapinho em si. (Anderson Amaral, Sopapeiro).*

Na sequência, Silvia e Pedro Ramão se apresentam. Ela conta como o marido e o filho chegaram primeiro ao Sopapinho e, depois, ela, em 2015. Pedrinho, como ele é carinhosamente chamado em vários momentos, participa do Sopapinho desde os 5 anos e hoje tem 14.

*Eu participo do Sopapo Poético desde pequeno como minha mãe disse, desde os 5 anos, primeiro no Sopapinho, hoje em dia eu já tô quase me saindo um pouco de lá, mas sempre aqui com os nossos projetos, com as nossas apresentações, com a nossa criançada, aprendendo e ensinando também (Pedro Ramão, Sopapeirinho, 14 anos).*

Larisse se apresenta como mãe do Tiago, professora da EMEF Saint’ Hilaire, moradora da Lomba do Pinheiro e coordenadora do Projeto Afroativos, dizendo que:

*É uma felicidade, acredito que essa felicidade só não é maior porque a gente tá em um ambiente virtual, infelizmente, né? Porque a vontade realmente era de abraçar todas essas fofuras que eu estou vendo aqui na tela, abraçar meus amigos, Silvia, Anderson, abraçar meus colegas, meus alunos, né? A gurizada do Sopapinho, mas a gente vai tentar, né? Matar um pouco dessa saudade mesmo que seja de forma remota e também trazer toda essa potência dessa meninada que vem aí. Como disse a Maia, eles são a sequência do que a gente já em feito, assim como nós, a sequência de quem veio antes e a gente não pode deixar essa roda parar de girar, é isso. (Larisse Moraes, coordenadora do projeto Afroativos).*

Alisson, participante do projeto Afroativos e mediador da live, aponta que é possível ver, com as narrativas das crianças/pré-adolescentes/adolescentes do Sopapinho, a importância de começar desde cedo, referindo-se sobretudo a Oluyemi que chegou no Sopapinho com 2 anos de idade. Maia reforça o comentário: *Que sensacional, né? Imagina, quanto tempo, 10 anos no Sopapinho, já é um dos fundadores, rsrs.* Ela certamente não está equivocada frente à implicação do que é esperado que as crianças/pré-adolescentes/adolescentes do Sopapinho encarnem no cotidiano do sarau.

Maya, de 9 anos, nos diz: *Tô no Sopapinho desde 2017, gosto muito de estar lá, gostei também do ano passado quando fizemos uma atividade na feira do livro, faço dança, gosto muito de dançar.* (Maya, Sopapeirinha, 9 anos).

Pedro retorna à live para declamar seu poema “Filme” e nos informa que vem se aventurando na escrita de poemas:

*A vida é um filme  
 Para alguns, terror  
 Para outros, humor.  
 Engraçado para quem?  
 Para eles que nos assistem lá do alto,  
 Rindo.  
 Esse roteiro tá errado.  
 Subir na vida é mais difícil pra preto.  
 Somos pretos, eles que tã do lado errado da força,  
 Querem nos calar  
 Pra gente parar de manifestar nossa magia negra  
 Mano, eles ainda dizem que privilégio branco é baboseira  
 A chance do filho da mãe solteira tá na chuteira.  
 Nasceu preto, mas não nasceu pra ser sobrepujado.  
 Esse preto, quando nasce, sabe que vai ter que ser dobrado  
 Falam que é vitimismo  
 E querem nos prender  
 Desarmados  
 Nesse cenário amargurado  
 Mais um morre amordaçado  
 Protegidos em castelos Alphavilles eles que tem mais medo  
 Mas é nós quem tem que ter cuidado  
 Foi meu antepassado que fez o teu rico  
 Apagaram a gente da história  
 E querem que eu feche o bico  
 Pra esse roteiro sem nexô*

*Onde esqueceram quem é o herói do conto  
 Tu te orgulha do teu olho azul  
 E eu dos meus cabelos crespos,  
 Vocês roubam nossas tranças nagôs  
 Ainda falam, somos injustos  
 Queria que essa série tivesse no fim  
 Mas não  
 Ainda assim, o protesto se manifesta por mim  
 Por nois,  
 Nesses verso deixo minha crítica ao filme,  
 Não gostei mesmo  
 E olha que eu nem paguei o ingresso.  
 (Filme, Pedro Ramão).*

Maya conta que aprendeu sobre Rosa Parks, negritude, Maya Angelou – que possivelmente inspirou o seu nome. Na sequência, declama o poema de Lilian Rocha, “Tranças”:

*com as tranças  
 bem apertadas  
 feitas por minha mãe  
 meus olhos  
 tornavam-se quase riscos  
 de tão puxados.  
 amigos perguntavam  
 teu pai é chinês?  
 eu ria  
 e com meu irmão  
 brincávamos que eu era  
 chineguinha  
 nas tranças  
 apertadas de minha mãe  
 carinho, zelo, ancestralidade  
 suas mãos  
 amaciando  
 o meu couro cabeludo  
 suas mãos ágeis  
 tecendo o meu cabelo  
 e o grand finale  
 nas pontas  
 fitas coloridas, bordadas  
 combinando com o vestido.  
 eita, que beleza!  
 as mãos que tecem  
 tranças  
 tecem o fio  
 da história afrocentrada  
 com resiliência, persistência, afeto  
 dando movimento à existência..  
 (Tranças, Lilian Rocha)*

Anaya canta a música “Não se cala”, de Andressa Ferreira com Três Marias e, logo após, declama o poema de sua autoria com sua mãe, mas dessa vez termina citando “João Alberto, presente”, rememorando a vida e morte de João Alberto, assassinado brutalmente pelos seguranças de um supermercado em Porto Alegre, em novembro de 2020.

Oluyemi declama o poema “Terminou, terminou”, de Maria do Carmo dos Santos, publicado na antologia de poemas do Sopapo Poético (ROCHA et al, 2016).

*Não tinha mais castigos  
Estava sem senhor,  
Sem terra,  
Sem pão,  
Sem trabalho,  
Sem abrigo.  
Nem mais o sonho  
Da liberdade,  
Sobrara o pesadelo,  
Da rua e da fome.  
Pela cor,  
Pela desigualdade.*

A *live* de encontro entre Sopapinho e Afroativos foi muito potente, a nosso ver, porque permitiu que as crianças/pré-adolescentes/adolescentes conhecessem e reencontrassem participantes de outros projetos com objetivos similares. Assim como o Sopapinho, o Afroativos produz encontros potentes entre crianças/pré-adolescentes/adolescentes negros e negras e constrói pontes para que elas vivenciem outros contextos, visto que o projeto Afroativos ocorre dentro de uma escola e o projeto Sopapinho em um sarau. Esse encontro permite que as crianças/pré-adolescentes/adolescentes, de ambas as propostas, mesmo que por um curto período de tempo, possam vivenciar os projetos uns dos outros, sem necessariamente ser aluno/a da escola Saint’ Hilaire ou participante assíduo/a do sarau.

Cabe dizer, no que tange à escuta das vozes das crianças/pré-adolescentes/adolescentes participantes do Sopapinho que estava previsto para o estágio de docência dessa pesquisa de mestrado um curso de extensão sobre infâncias e relações raciais, em diálogo com a experiência do Sopapinho e de outros projetos, como o Ori Inú, o Afroativos, as Empoderadas IG, as Meninas Crespas, o Quilombonja, a dança afro do Afrosul Odomodê para crianças, projetados dentro e fora da escola e que apresentam referências positivas e pluriversais sobre os povos negro-africanos às crianças, além das Quilombelas e Profes Pretas, dois coletivos de professoras negras de Porto Alegre.

As crianças/pré-adolescentes/adolescentes do Sopapinho já haviam aceitado o convite para contar suas experiências nesse momento, onde elas estariam com poder de fala, mediação e tudo o mais que envolve falar da sua experiência. Nós, adultos e adultas, iríamos apenas ouvi-



las<sup>49</sup>. Esse momento, de “suspensão do céu” em termos adultocêntricos, ainda irá acontecer, tão logo a situação sanitária permita? Como nos ensina Krenak (2019):

Cantar, dançar e viver a experiência mágica de suspender o céu é comum em muitas tradições. Suspender o céu é ampliar o nosso horizonte; não o horizonte prospectivo, mas um existencial. É enriquecer as nossas subjetividades, que é a matéria que este tempo que nós estamos vivemos quer consumir [...] Já que a natureza está sendo assaltada de uma maneira tão indefensável, vamos, pelos menos, ser capazes de manter nossas subjetividades, nossas visões, nossas poéticas sobre a existência. Definitivamente não somos iguais, e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como constelações” (KRENAK, 2019, p. 33).

Para o Sopapinho, pensar a suspensão do céu talvez também seja perceber crianças/pré-adolescentes/adolescentes ainda mais no papel de protagonistas nas decisões relacionadas ao projeto. As crianças/pré-adolescentes/adolescentes, ao trazer sugestões sobre o que poderia ser melhor no Sopapinho, sinalizam principalmente a formação artística. Contudo, em mais de uma entrevista com participantes mais antigos/as surgiram pistas de que seria possível exercer um maior protagonismo no Sopapinho. Ora, ao mesmo tempo que as crianças/pré-adolescentes/adolescentes protagonizam a participação do Sopapinho na roda, será que necessariamente elas são protagonistas no planejamento das ações do Sopapinho? É possível que ao mesmo tempo que há um incentivo dos Sopapeiros e Sopapeiras para que elas passem a ser mais ativas, sugerindo, cantando, escrevendo, também possa haver a oscilação das pessoas adultas em perceber os/as Sopapeirinhos/as nessa posição?

Portanto, pensando nesses aspectos, talvez não apenas algumas e alguns adolescentes estejam em transição, mas certas mães e pais também, frente ao desafio de se dar conta que seus filhos/as podem estar cada vez mais desejantes de propor junto ao grande grupo em vez de receberem propostas em um espaço específico. Cabe, por fim, sinalizar um desafio que o Sopapinho talvez possa enfrentar: como manter seu modo infancializado de existir, ensinar e aprender à medida que as crianças/pré-adolescentes/adolescentes venham a crescer? Em última instância, esse parece ser o desafio da própria infância em termos afroperspectivistas, na busca por mantermos pulsante o estado de infância em nós, mesmo quando deixamos de ser crianças.

---

<sup>49</sup> Conforme experiência que presenciei na Jornada de Infâncias, Raças, Etnias e Intersecções – JIREI, realizada em 2019 em Nova Iguaçu/RJ, organizado pelo grupo de estudos Afrosin/UFRRJ, em que a mesa foi composta por três meninas entre 9 e 13 anos, e mediada por um jovem adolescente de 16 anos.

#### 4. (IN)CONCLUSIVAS CONSIDERAÇÕES PARA PAUSAR A RODA

Chegamos ao fim deste escrito, supondo que ainda não dissemos tudo. Certamente, nem teríamos como. Buscamos falar das experiências das crianças negras a partir do território que forja o Sopapinho Poético, projeto infantil vinculado ao Sarau Sopapo Poético, ambos de organização da Associação Negra de Cultura (ANdC), sediada em Porto Alegre/RS. O Sarau Sopapo Poético, realizado mensalmente de março a novembro desde 2012, é um sarau de poesia negra, um espaço de afirmação da arte negra de resistência (HOOKS, 2019). No Sopapo ocorrem feiras, apresentações musicais, declamações de poesia, apresentações teatrais, apresentações das crianças do Sopapinho na roda de poesia e, por fim, a homenagem de um/a artista convidado/a por mês.

Nosso objetivo com esta pesquisa foi entender o que as crianças que participam do Sopapinho Poético, o lugar das crianças dentro do Sopapo Poético, dizem e pensam sobre: ser criança, suas infâncias, as relações raciais e o projeto Sopapinho Poético. O que podemos apreender é que as crianças ocupam, de fato, um lugar especial dentro do Sarau Sopapo Poético, esse espaço que afirma o direito das crianças negras à vida. O Sopapinho ensaia uma aldeia, ou melhor, um terreiro, relembrando as palavras da entrevistada Maya Angelou: *E eu tava ali, agora, com meu filho/filha no Sopapinho, que pra mim faz com que o Sopapo se aproxime do nosso terreiro (...) E criança sempre tem lugar no terreiro*". Nele, parece haver lugar para todas e todos, de variadas idades, a partir dos processos de aquilombamento que estar entre a comunidade negro-africana pode construir, na medida em que há ciência do contexto sociorracial em que se vive no Brasil (SILVA & NOGUERA, 2020; SILVA, 2020; NOGUERA, 2014; MBEMBE, 2016; RAMOSE, 2011; GONZÁLEZ, 2018; NOBLES, 2009).

Percebemos que as famílias das crianças do Sopapinho têm papel preponderante na construção dessa rede de aquilombamento. Pâmela Amaro (2019), Sopapeira, em dissertação a respeito do tema, nos informa que:

Desde já, anuncio minha leitura sobre o encontro promovido pelo *Sarau Sopapo Poético- Ponto Negro da Poesia*: tempo-espaço potente para a **reunião de famílias negras que juntas formam uma família maior**, comunidade negra extensa. Esta comunidade é organizadora e educadora, se reaproxima e retoma atitudes, posturas, valores civilizatórios negros reconfigurados na diáspora negra brasileira. Posso ser ainda mais específica e pontuar que, a cada mês, há a presença da comunidade negra daquele sarau, naquela noite em especial, sendo cada encontro político e cultural, **uma possibilidade comunitária e familiar diversa e única**, cujos protagonistas da noite devem e podem variar no encontro e na roda de poesia (FONTOURA, 2019, p. 18; em itálico, grifos da autora; em negrito, grifos nossos).

A partir disso, refletimos que quando as famílias negras encontram meios para estar politicamente atentas à subjetivação vivenciada pelas crianças negras, em um contexto racista, elas podem buscar alternativas frente a ele. Ao dar-se conta, é que se torna possível a procura por enredos mais afirmativos e pluriversais, ou seja, que não sejam idealizados, mas que também não reforcem estereótipos racistas, para apresentar às crianças. Com isso, vem a busca por referências positivas históricas e culturais, que, no caso do Sopapinho, permite que as crianças que o frequentam possam se perceber aconchegadas e representadas enquanto brincam. Brincando, elas acessam referenciais que permitem que modos de subjetivação afroperspectivistas possam ocorrer. A nosso ver, modos de subjetivação afroperspectivistas proclamam sujeitos diversos, defendem formas pluriversais de existência, raça, gênero, sexualidade, idade, território, entre outros fatores que emergem para cada sujeito. São modos que confrontam lógicas eurocêntricas, coloniais, normativas, adultocêntricas, etc., que visam sempre aprisionar no lugar de outro aquele que não reflete a mesmidade no espelho (MBEMBE, 2016; NOGUERA, 2014; NOGUERA & ALVES, 2019; NOGUERA & BARRETO, 2018).

Trata-se, então, de encontrar caminhos para que emerjam subjetividades que partam da valorização das matrizes africanas e ameríndias, sustentadas por dispositivos como o aquilombamento, a infancialidade e a centricidade. Parafraseando a dissertação de Fontoura, ao acessar as rodas de poesias, o que as crianças encontram – bem como as pessoas adultas – é a possibilidade de “saraar” ao “sopapar” e aquilombar. Ou seja, se deparam com a oportunidade de cicatrizar ao compor o Aquilombamento do Sopapo. Nas palavras de Fontoura (2019),

Penso que os saraus, as rodas de poesia, a escrita e a fala sejam formas eficazes. Refiro-me a este saraar/amenizar efeitos como caminho pela via do fortalecimento e da afirmação racial, pela via da positivação e da valorização, do enaltecimento e do mergulho na complexidade da humanidade agenciada pela comunidade negra. No campo dos saraus literários agenciar este lugar negro brasileiro, também africano diaspórico, implica criar um ponto de partida. Conforme elucida professor Renato Nogueira (2010), o ponto de partida é sempre um centro (FONTOURA, 2019, p. 42).

O Sopapinho Poético tem constituído, em nosso ponto de vista, um cenário potente de subjetivação afroperspectivista para as crianças negras e suas famílias. Isso se apresenta na forma como elas contam das experiências ali vividas e a forma como estão sempre dispostas a se aventurar em novas possibilidades, que são múltiplas e polifônicas justamente porque as crianças, cada vez mais, se apropriam de sua localização (ASANTE, 2009).

Além de educar para as relações raciais, o Sopapinho tem criado uma gama de artistas mirins negros e negras que exibiram suas desenvolturas ao longo dessa quarentena em tantas *lives*, mantendo pulsante o que vinham fazendo antes do distanciamento social. O Sopapinho

Poético proporciona, a nosso ver, o que Míghian Nunes, aponta como a construção da possibilidade de sonhar, imaginar, viver enfim:

Para confirmar sua participação em sociedade, é importante que as crianças negras se vejam e sejam vistas como pessoas, como parte da sociedade. Desse modo, tanto na escola como fora dela, as crianças negras, para se tornarem parte, precisam encontrar consigo mesmas nos espaços em que habitam, seja em casa ou na escola (FEITOSA, 2012; SILVA, 2015).

É importante que essa representação aconteça de modo significativo e por diversos meios, para que possam compreender, desde cedo, que elas podem sonhar, imaginar, criar, inventar, viver enfim (NUNES, 2021, p. 68).

Nesta pesquisa, fizemos a escolha de enxergar as crianças negras no centro da roda, visto que elas vêm sendo deixadas de lado e apagadas mesmo quando estão presentes, parafraseando Mighian Nunes (2017). Oprimidas pelo adultocentrismo, por serem crianças, e invisibilizadas pelo racismo, por serem negras, o direito de gozar a infância têm sido roubado das crianças negras (NOGUERA, 2020; NOGUERA & ALVES, 2019). Ao falar das experiências dessas crianças, passamos pelos estudos apontados nas principais bases de dados e lá encontramos: racismo, discriminação e crianças negras desprotegidas no contexto escolar. Encontramos estudos que buscam explicar o que as crianças têm feito para afirmar suas existências (DORNELLES, MARQUES, 2015; NOGUERA & ALVES, 2019), apesar do racismo e outros que precisam avançar ao abordar a dimensão racial na perspectiva dos sujeitos brancos (FRANÇA & MONTEIRO, 2002; SILVA & BRANCO, 2011). Constatamos que o campo da educação é o que mais tem pesquisado as experiências das crianças negras, ao passo que a escola, como vimos, tem sido um importante território em que o racismo e o sexismo correm soltos, muitas vezes, deixando as crianças negras à mercê de um cotidiano perverso, seja pela relação entre as crianças negras e brancas, seja pela relação com professoras e professores que não estão isentos do racismo (SILVA, 2015; CAVALLEIRO, 2020; SILVA & NOGUERA, 2020). As pesquisas nas escolas seguem mostrando o racismo, as diferenças de gênero e o mito da democracia racial presentes a produzir e encobrir as violências sofridas pelas crianças negras, especialmente pelas meninas negras, desde a educação infantil (NUNES; 2017; NUNES, 2019; NUNES, 2021; SANTIAGO, 2015; SANTIAGO, 2020; OLIVEIRA & ABRAMOWICZ, 2010).

Neste percurso, encontramos estudos pioneiros e contemporâneos produzidos especialmente por mulheres negras, passando por nomes como: Virgínia Leone Bicudo, Eliane Cavalleiro, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Míghian Danae Ferreira Nunes (BICUDO, 1955 apud NUNES, 2016; CAVALLEIRO, 2000; SILVA, 2015; NUNES, 2017). Ao

afirmarem, em suas áreas, a existência do racismo no cotidiano escolar e seus efeitos para as crianças negras e brancas, nos perguntamos se as crianças negras não estariam ainda mais vulneráveis sem o pensamento dessas mulheres negras?

Ao mesmo tempo, é preciso apontar que iniciativas importantes ocorrem com o intuito de visibilizar esse debate, buscando meios para que a escola passe a cumprir sua função para todas as crianças, sejam elas negras (SILVA & NOGUERA, 2020; NOGUERA, 2019; NOGUERA & ALVES, 2019), indígenas (KRENAK, 2019; BENITES, 2015), quilombolas (NUNES, 2015), viadas (RODRIGUES, et al, 2018), trans ou intersexo (SCHIAVON, FAVERO & MACHADO, 2020; FAVERO & MACHADO, 2020). Esse debate é crucial para a vida das crianças negras, visto que a violência autorizada que elas sofrem na sociedade brasileira está diretamente conectada com a necroinfância, que ceifa as vidas das crianças negras, como vimos se repetir dia-a-dia pelo Brasil, entre quedas de janelas e balas achadas (NOGUERA, 2020).

Dialogamos com a Filosofia Afroperspectivista, a Psicologia Preta e o Aquilombamento enquanto pavimentos teórico-conceituais na afirmação das crianças negras e de suas vivências. A filosofia afroperspectivista contribuiu com a reunião de produções africanas e ameríndias, trazendo para o debate a pluriversalidade de Mogobe Ramose (2011), bem como conceitos caros da Afrocentricidade, como agência e localização (ASANTE, 2009); ao erigir a infância enquanto estado, na defesa da mais-valia da vida, parafraseando Noguera, e não apenas como categoria ou fase da vida (NOGUERA & ALVES, 2019); com a possibilidade de infancializarmos o debate na defesa de que pudéssemos escutar sobretudo as narrativas e as vozes das crianças; e, por fim, ao nos emprestar a Roda da Afroperspectividade para fins metodológicos desta pesquisa, que não poderia estar mais relacionada com o cotidiano do Sopapinho e do Sopapo Poético.

A filosofia afroperspectivista nos oferece condições para tomarmos posicionamentos policêntricos e pluralistas, tendo muito a contribuir às produções de conhecimento a respeito de crianças, bem como ao campo da psicologia (infantil ou não), por dois motivos principais: a compreensão pluriversal dos conhecimentos e a crença na potência do estado de infância (SILVA & NOGUERA, 2020, p. 192).

A Psicologia Preta trouxe, por sua vez, a possibilidade de afirmar uma experiência negro-africana na diáspora do Brasil, defendendo que a experiência africana não se restringe aos mapas, pois está espalhada pelo mundo na mesma medida em que sequestros e migrações africanas ocorreram ao longo dos tempos, em função do colonialismo ou não (NOBLES, 2009; ROSA, NASCIMENTO & MORAES, 2018; AMARO, ALVES & MOLON, 2019;

FEDERICO, 2016; NOGUEIRA, 2020). A Psicologia Preta também apontou condições para que enxergássemos as crianças naquilo que elas têm e não no que lhes falta (NUNES, 2017), permitindo que pudéssemos reconhecer o Aquilombamento enquanto uma ferramenta potente de cuidado e compreensão de mundo, engrossando o caldo com tantas e tantos autores que realizam esse debate no contexto brasileiro, a partir de uma ferramenta de luta e de paz que nasce aqui (NASCIMENTO, 1980; NASCIMENTO, 2018; DAVID, 2018; SANTOS & LANARI, 2020).

Apesar da aposta inicial na potência do projeto, as compreensões sobre as relações raciais, o envolvimento com o Sopapinho Poético e com a comunidade do Sopapo Poético que as crianças e adolescentes nos apresentaram foram surpreendentes. Das definições de racismo às análises apuradas sobre as diferentes vivências de pessoas negras e brancas, as Sopapeirinhas e Sopapeirinhos demonstraram uma rica capacidade de apreender o que aquele território as ensina. Suas apreensões aparecem nas poesias que escrevem, nas poesias que escolhem para declamar, nas músicas que cantam e, principalmente, nas narrativas sobre suas próprias vidas e de suas famílias. As crianças do Sopapinho, aos 8 anos de idade, já apontam que há diferenças entre, por exemplo, a escola e o Sopapinho, nas dinâmicas, nas relações, nas funções. Elas aparentam notar o que pode ser dito, em qual lugar e quem estará disposto a auxiliar em determinados contextos. As crianças e adolescentes referem que essa nitidez a respeito dos modos das relações raciais é fruto da convivência no Sopapinho, no Sopapo e em outros territórios antirracistas que elas frequentam, além, é claro, dos diálogos com suas famílias. Ao longo das entrevistas, ficou evidente o reconhecimento de que o racismo não é um assunto tabu em suas famílias.

As crianças e adolescentes do Sopapinho Poético, com suas risadas e sacadas brincantes, me aconchegaram e me deram colo ao longo das entrevistas, e fora delas, nesse um ano de distanciamento social, durante a realização desta pesquisa (SILVA, 2020). Fui contagiada pela animação de poder falar do Sopapinho, esse lugar que elas parecem sentir tanta saudade diante das telas dos seus computadores, tablets e celulares, em vários cantos da cidade. Recebi áudios deliciosos com “*tia Lizi*”, seguidos de muita doçura, bem como fotos lindíssimas. Ao publicar as poesias das crianças e adolescentes neste trabalho – pelo qual recebi muitos agradecimentos da parte deles e delas –, não me restam dúvidas que, em pouco tempo, eu estarei do outro lado da mesa, na espera de minha dedicatória. E do lado de lá estarão as crianças e adolescentes do Sopapinho Poético autografando livros seus que serão, também, sempre histórias nossas.

Vida longa à Kizomba do Sopapinho Poético!

#### 4.1. Um segundo direct à Picorrucha Lizi

*Querida Lizi, chegamos ao fim dessa travessia chamada mestrado. Espero que você tenha apreciado o Sopapinho Poético tanto quanto eu aprendi a admirá-lo. O lanchinho, a roda de conversa, o ensaio. Te/nos imagino em tudo isso. Fico pensado que há grande chance que na nossa época, tu/nós teria gostado de brincar e correr pelas salas do Centro de Referência do Negro com a Sofia, a Mallu, o Tomás, o Nego P., o Mike e o Aristóteles. E as tantas crianças negras que aparecem por lá, de sarau em sarau. Do jeito que te/nos conheço, acho que a timidez poderia surgir em uma apresentação na roda do Sopapo, não? Mas também acho que a empolgação de ver as outras crianças poderiam nos motivar a participar.*

*Sempre que eu entro na roda com o Sopapinho eu te sinto pulsante, sabia? Eu sei! É estranho e, ao mesmo tempo, muito simples: tu e eu seguimos conectadas. Não importa a idade que tenhamos, esse fio segue atado! Por mais que eu esqueça coisas que vivemos nos anos 90, quando estamos na roda com outras crianças, esse fio parece vibrar mais ativamente. Saiba que isso me faz supor que todo esse papo da infância como um estado, e não apenas uma etapa da vida, talvez faça sentido inclusive para nós duas!? Se for isso, eu quero receber directos teus com algumas dicas de como lidar com situações chatas da vida adulta. Acho que tu pode ter umas pistas boas por aí... Podemos combinar de que esse canal de comunicação permaneça bem aberto? Acho que só temos a ganhar.*

*Picorrucha Lizi, vamos chegando ao fim desse capítulo específico da nossa vida: rumo a sermos chamada de “Mestra”. Engraçado é que a mãe já nos chama da “Doutora”, tu acredita?*

*Fica bem! E logo menos, te escrevo de novo.*

*Liziane, fevereiro de 2021.*

## 5. REFERÊNCIAS

AFETOS. [Locução de]: Gabi Oliveira e Karina Vieira. 05 set. 2020. **Podcast**. Disponível em: <<https://open.spotify.com/episode/2Ddi3a7sLCShbhfZvI0REa?si=w8Ufr2vYR4WSE40PVt5cgQ>>. Acesso em 30 out. 2020.

ALDERSON, Priscila. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Rev. Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 419-442, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313716007>>. Acesso em 02 jan. 2020.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALVES, Miriam Cristiane; JESUS, Jayro Pereira; SCHOLZ, Danielle. Paradigma da afrocentricidade e uma nova concepção de humanidade em saúde coletiva: reflexões sobre a relação entre saúde mental e racismo. **Saúde debate**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 106, p. 869-880, jul/set, 2015.

AMARO, Tainá Valente; ALVES, Miriam; MOLON, Susana Inês. Trajetórias e (re)existências de mulheres pretas psicólogas. In: **Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul. Núcleo de Relações Raciais [livro digital]:** percursos, histórias e movimentos. Porto Alegre: Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul, 2019.

ANTONIO, Carlindo Fausto. África e Diáspora: as vias de aproximação. **Rev. de Humanidades e Letras**. Vol 2, n.1, 2015. Disponível em: <<https://www.capeoirahumanidadeseletras.com.br/ojs2.4.5/index.php/capeira/article/view/46>>. Acesso em 02 fev. 2021.

ARENHART, Deise. **Culturas infantis e desigualdades sociais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.

ARENHART, Deise. **Infância, educação e MST: quando as crianças ocupam a cena**. Chapecó: Argos, 2007.



ASANTE, Molefi Kete. A afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa L. (Org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade: a teoria de mudança social**. Tradução de na Monteiro-Ferreira, Ama Mizani e Ana Lucia. Philadelphia: Afrocentricity International, 2014.

BARRETO, 2018. Introdução. In: NASCIMENTO, Maria Beatriz. **Beatriz Nascimento, quilombola e intelectual: possibilidade nos dias de destruição**. Diáspora africana: Editora Filhos de África, 2018.

BATISTA, Alisson F. **Trajeto e percursos: das (im)possibilidades de enfrentamento do racismo dentro da academia**. Trabalho de Conclusão de Curso. Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016. 38p. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/157424>>. Acesso em 13 jun. 2018.

BENITES, Sandra (Ara Rete). **Nhe'ẽ, reko porã rã: nhemboea oexakarẽ** Fundamento da pessoa guarani, nosso bem-estar futuro (educação tradicional): o olhar distorcido da escola. Trabalho de Conclusão de Curso da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH). Disponível em: <[https://licenciaturaindigena.ufsc.br/files/2015/07/Sandra-Benites\\_TCC.pdf](https://licenciaturaindigena.ufsc.br/files/2015/07/Sandra-Benites_TCC.pdf)>. Acesso em 02 jan. 2020.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: BENTO, Maria Aparecida da Silva & CARONE, Iray. (Orgs.) **Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil** / CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos e conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade - CEERT, 2012.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente, Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.

CARDOSO, Lourenço. **O branco “invisível”**: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (Período: 1957 – 2007). (Dissertação de

mestrado), Faculdade de Economia e Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, 2008.

CARDOSO, Lourenço. O Branco-objeto: o movimento negro situando a branquitude. **Rev de Estudos e Pesquisa em Educação**. Juiz de Fora, v. 13, n. 1, jan./jun. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18706> >. Acesso em 23 jan. 2021

CARNEIRO, Aparecida Sueli; FISCHMANN, Roseli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. (Tese) Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo. 339 f. São Paulo, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6ª ed., 3ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2017.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. O processo de socialização na educação infantil: a construção do silêncio e da submissão. **Rev. Bras. Cresc. Des. Hum. S. Paulo**, 12(2), 1999. Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/jhgd/article/view/39447> >. Acesso em 05 ago. 2019.

CLARKE, Kenneth. **Interview with Dr. Kenneth Clark**. Blackside, Inc. Housed at the Washington University, 1985. Disponível em: <<http://wayback.archive-it.org/8967/20171023214228/http://digital.wustl.edu/cgi/t/text/text-idx?c=eop;cc=eop;rgn=main;view=text;idno=cla0015.0289.020> >. Acesso em 16 jan. 2021.

COLLINS, Patrícia Hill. Aprendendo com a outsider within\*: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Rev Sociedade e Estado** – Vol. 31, Número 1 Janeiro/Abril, 2016. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00099.pdf> >. Acesso em 23 jan. 2021.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Relações raciais: referências técnicas para a atuação de psicólogas/os**. Brasília: CFP, 2017. Disponível em: < <https://site.cfp.org.br/publicacao/relacoes-raciais-referencias-tecnicas-para-pratica-dao-psicologao/> >. Acesso em 08 fev. 2021.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. **Núcleo de Relações Raciais [livro digital]: percursos, histórias e movimentos** / Núcleo de Relações Raciais, Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul, 2019. Disponível em: < [https://www.crprs.org.br/conteudo/publicacoes/ebook\\_NRR\\_final.pdf](https://www.crprs.org.br/conteudo/publicacoes/ebook_NRR_final.pdf) >. Acesso em 02 fev. 2021.

CORRÊA, Leticia Xavier; HECK, Adalberto da Rocha. Segregação Racial: o lugar do negro em Porto Alegre/RS - O bairro Rubem Berta. **Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional – Anais XVIII ENANPUR 2019**. Natal, 2019. p. 1 - 33. Disponível em: < <http://anpur.org.br/xviiienanpur/anaisadmin/capapdf.php?reqid=898> >. Acesso em 30 jan. 2021.

COSTA, Eliane Silvia. **Racismo, política pública e modos de subjetivação em um quilombo do Vale do Ribeira**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. 2012. 276f. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-13082012-104304/pt-br.php> >. Acesso em 02 fev. 2021.

CRUZ, Ana Cristina Juvenal. Protagonismo do pensamento negro no Brasil: o lugar das mulheres e crianças negras no projeto UNESCO. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.34, ed. 191259, 2018. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e191259.pdf> > . Acesso em 25 out. 2020.

CUNHA, Janine Maria Viegas. **Poder e Política sob o ponto de vista de Mulheres de Terreiro no Rio Grande do Sul**. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 100f. Disponível em: < <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/211437> > . Acesso em 02 fev. 2021.

CUTI. Quem tem medo da palavra Negro. In: KON, Noemi Moritz; ABUD, Cristiane Curi; SILVA, Maria Lúcia (Orgs.). **O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise**. 1ª. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2017, p. 197-212.

DAVID, Emiliano de Camargo. **Saúde mental e racismo: a atuação de um Centro de Atenção Psicossocial II Infantojuvenil**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Programa de

Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

DAVIS, Angela. “Crianças primeiro: a campanha por uma África do Sul livre”. Trad. Heci Regina Candiani. In: DAVIS, Angela. **Mulheres, Cultura e Política**. São Paulo: Boitempo, 2017.

DORNELLES, Leni Vieira; MARQUES, Circe Mara. Pedagogias da racialidade: modos de se constituir crianças negras em escolas de educação infantil do Brasil. **Rev Propuesta educativa**, n.43, junho, 2015.

EMIL, Luana Rosado. **Habitar entre dois**: Etnografia com a *egbé* do Ilê Asè Omi Olodô, em Porto Alegre/RS. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Antropologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.. 2013. 138 f. Disponível em: < <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/104891> >. Acesso em 02 fev. 2021.

EVARISTO, 2009. **Literatura negra**: uma poética de nossa afro-brasilidade. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2º sem., 2009.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FAVERO, Sofia Ricardo; MACHADO, Paula Sandrine. Diagnósticos benevolentes na infância: crianças trans e a suposta necessidade de um tratamento precoce. **Rev Docência e Cibercultura – Redoc**, v.3, n.1, jan/abr 2019, p.102-126. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/40481>>. Acesso em 08 jan. 2020.

FEDERICO, Roberta Maria. Identidade negra: as abordagens dos estudos culturais e da afrocentricidade. **Pensando Áfricas e suas diásporas. Anais do IV Seminário Pensando Áfricas e suas diásporas**. NEABI – UFOP - Mariana/MG. Vol. 01 N. 01 – jan/jun, 2016. Disponível em: < <https://periodicos.ufop.br/pp/index.php/pensandoafricas/article/viewFile/1357/1095> >. Acesso em 24 jan. 2021.

FLORES, Luiza Dias. “A Morada é uma curandeira”: o *feminino* enquanto força. **Rev Campos**, v.19, n.1, jan-jun, 2018. Disponível em: < <https://core.ac.uk/download/pdf/328055666.pdf> >. Acesso em 02 fev. 2021.

FLORES, Luiza Dias. A Morada da Paz, uma entidade feminina e kilombola. **Revista de @ntropologia da UFSCar**, 11 (1), jan./jun. 2019.

FONSECA, Paula. Efeitos psíquicos do racismo. Entrevista. **Rev Ministério Público de Pernambuco** – MPPE. GT Racismo. Ed. especial, n.37, 2015. Disponível em: < [https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/mppe/gt\\_racismo\\_mppe\\_37.pdf](https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/mppe/gt_racismo_mppe_37.pdf) >. Acesso em 24 out. 2020.

FONTOURA, Pamela Amaro. **A palavra poética enquanto voz viva**: efeitos de um encontro intercultural entre estudantes da escola pública básica e a poesia de Oliveira Silveira. Monografia (Licenciatura em Teatro) – Departamento de Arte Dramática, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

FONTOURA, Pamela Amaro. **Sarar – sopapar – aquilombar**: O sarau como experiência educativa da comunidade negra de Porto Alegre. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. 104 f. Disponível em: < <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/202031> >. Acesso em 31 jan. 2021.

FONTOURA, Pamela Amaro.; SALOM, Julio Souto.; TETTAMANZY, Ana Lúcia. Sopapo Poético: sarau de poesia negra no extremo sul do Brasil. **Rev de Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 49, p. 153-181, set./dez. 2016. Disponível em: < <https://www.redalyc.org/pdf/3231/323149133008.pdf> >. Acesso em 23 abr. 2021.

FRANCA, Dalila Xavier; MONTEIRO, Maria Benedicta. Identidade racial e preferências em crianças brasileiras de cinco a dez anos. **Rev Psicologia**, Vol. XVI (2), p. 293 - 323. 2002.

GATES JR., Henry Louis. **Os Negros na América Latina**. Tradução Donaldson M. Garschagen – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

GOBBI, Marcia Aparecida. **Lápis vermelho é de mulherzinha**: Desenho infantil, relações de gênero e educação infantil. Dissertação de mestrado em Educação, Faculdade de Educação, FE-UNICAMP, Campinas, 1997. Disponível em: < <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252694> >. Acesso em 02 fev. 2021.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo. **Rev Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez, n. 21, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03.pdf>>. Acesso em 30 out. 2020.

GONZÁLEZ, Lélia. A categoria político cultural de amefricanidade. In: **Lélia González: primavera para as rosas negras**. Diáspora Africana: União dos Coletivos Panafricanistas – UCPA, 2018.

GRAEFF, Rodrigo Linck; VAZ, Cícero E.. Avaliação e diagnóstico do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). **Psicol. USP**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 341-361, set. 2008. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1678-51772008000300005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51772008000300005)>. Acesso em 04 out. 2020.

GUIMARÃES, Juca. **Caso Miguel: Sarí Corte Real indiciada por abandono de incapaz seguido de morte**. 01 jul. 2020. Alma Preta Jornalismo. Disponível em: <<https://almapreta.com/editorias/realidade/policia-conclui-investigacao-sobre-a-morte-do-menino-miguel-e-sari-ira-a-juri>>. Acesso em 31 out. 2020.

HILLESHEIM & GUARESCHI, 2007. De que infância nos fala a psicologia do desenvolvimento? Algumas reflexões. **Rev Psic. da Ed.**, São Paulo, 25, 2º sem. de 2007, pp. 75-92. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n25/v25a05.pdf>>. Acesso em 02 out. 2020.

HOOKS, Bell. Intelectuais negras. **Rev Estudos Feministas**. Ano 3, 1995. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16465>>. Acesso em 23 jan. 2021.

HOOKS, Bell. **Olhares negros: raça e representação**. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

HORDGE-FREEMAN, Elizabeth. **A cor do amor: características raciais, estigma e socialização em famílias negras brasileiras**. Tradução Victor Hugo Kebbe. São Carlos: EduFSCar, 2018.

JUNGES, Mariana Pozzi. **As Articulações da Cisheteronorma na Privação de Liberdade de Meninas Infratoras**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2019. 105f. Disponível em: < <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/204905> >. Acesso em 02 fev. 2021.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação** – episódios do racismo cotidiano. Tradução Jess Oliveira. 1ª ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KRENAK, Ailton. Krenak sobre as crianças e o papel da arte como cura. **Youtube**. 23 set. 2020. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=2ia7dQB6yUk> >. Acesso em 27 out. 2020.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LABREA, Valéria Viana; KIEKOW, Pedro Eduardo; DORNELLES, Denise Freitas. Cartografia subjetiva em território feminino kilombola: em busca da utopia do bem viver. **Cadernos do Lepaarq**, v. XVI, n.31., p. 107-120, Jan-Jun. 2019. Disponível: < <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/lepaarq/article/view/14836> >. Acesso em 02 fev. 2021.

LUPINACCI, Ludmila. “Da minha sala pra sua”: Teorizando o fenômeno das *lives* em mídias sociais. **SciELO Preprints**, 2021. Disponível em: <<https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/download/960/2207/2315>>. Acesso em 27 jan. 2021.

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

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. Tradução de Marta Lança. Lisboa: Ed. Antígona, 2014.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. Arte & Ensaios, **Rev do PPGAV/EBA/UFRJ**, n. 32, dezembro, 2016. Disponível em: < <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993/7169> >. Acesso em 20 fev. 2021.

MELLO, Luciana Garcia. Da crítica à política: Tensões entre reconhecimento e democracia racial na política de cotas da Ufrgs. **Civitas**, Porto Alegre, v. 17, n.2, p. 304-323, maio-ago. 2017. Disponível: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1519-60892017000200007&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1519-60892017000200007&script=sci_arttext)>. Acesso em 21 set. 2020.

MOORE, Carlos. **Racismo & sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo. 2ª ed. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo**: documentos de uma militância panafricanista. Petrópolis: Vozes, 1980.

NASCIMENTO, Beatriz. **Beatriz Nascimento, quilombola e intelectual**: possibilidades nos dias de destruição. Maria Beatriz Nascimento. Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018.

NOBLES, Wade W. Sakhu Sheti: retomando e reapropriando um foco psicológico afrocentrado. In: NASCIMENTO, Elisa L. (org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

NOGUEIRA, Renato. Entre a linha e a roda: infância e educação das relações étnico-raciais. **Rev do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes – UNIGRANRIO**. Vol.1, n.15, 2017. p. 398 – 419. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:5dqXOlptIUwJ:publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/magistro/article/download/4532/2447+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em 06 dez. 2019.

NOGUEIRA, Simone Gibran. **Libertação, descolonização e africanização da psicologia**: breve introdução à psicologia africana. São Carlos: EDUFSCar, 2020.

NOGUEIRA, Simone Gibran. **Psicologia crítica africana e descolonização da vida na prática da capoeira Angola**. Tese (Doutorado). Programa de Estudos Pós-graduados de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

NOGUEIRA, Renato, BARRETO, Marcos. Infancialização, ubuntu e teko porã: elementos gerais para educação e ética afroperspectivistas. **Rev childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, setdez., pp. 625-644, 2018.



NOGUERA, Renato. “Sambando para não sambar: afroperspectivas filosóficas sobre a musicidade do samba e a origem da filosofia” In SILVA, Wallace (organizador). **Sambo, logo penso: afroperspectivas para pensar o samba**. Rio de Janeiro: Héxis/Biblioteca Nacional, 2015.

NOGUERA, Renato. Infância em afroperspectivista: articulações entre Sankofa, ndaw e terrisxistir. **Rev Sul-americana de Filosofia e Educação – RESAFE**, n.31, mai-out, 2019, p. 53 -70. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/28256>>. Acesso em 27 nov. 2019.

NOGUERA, Renato. Infância em afroperspectivista: articulações entre Sankofa, ndaw e terrisxistir. **Rev Sul-americana de Filosofia e Educação – RESAFE**, n.31, mai-out, 2019, p. 53 -70. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/28256>>. Acesso em 27 nov. 2019.

NOGUERA, Renato. **Luto por Miguel Otávio, pelo direito à infância**. 06 jun. 2020. Blog Gaby Havyaras. Disponível em: <<https://www.gabyhaviaras.com/blog-ponto-posts/https/wwwgabyhaviarascom/-/blog-page-url/-/2018/2/23/-/new-post-titleluto-por-miguel-otvio>>. Acesso em 31 out. 2020.

NOGUERA, Renato. Necroinfância: por que as crianças negras são assassinadas? **Portal Lunetas**, 09 dez. 2020. Disponível em: <<https://lunetas.com.br/necroinfancia-criancas-negras-assassinadas/>>. Acesso em 15 jan. 2021.

NOGUERA, Renato. **O ensino da filosofia e a lei 10.639**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Pallas: Biblioteca Nacional, 2014.

NOGUERA, Renato. O poder da infância: espiritualidade e política em afroperspectiva. **Rev Momento: diálogos em educação**, E-ISSN 2316-3100, v. 28, n. 1, p. 127-142, jan./abr., 2019. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8806/5769>>. Acesso em 25 nov. 2019.

NOGUERA, Renato; ALVES, Luciana Pires. Infâncias diante do racismo: teses para um bom combate. **Rev Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.44., n.2, e.88632, 2019. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S2175-62362019000200409&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2175-62362019000200409&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em 09 ago. 2019.

NOGUERA, Renato; DUARTE, Valter; RIBEIRO, Marcelo dos Santos. Afroperspectividade no ensino de filosofia: possibilidades da lei 10639/03 diante do desinteresse e do racismo epistêmico. **Rev O que nos faz pensar**, Rio de Janeiro, v.28, n.45, p. 434 - 451, jul-dez, 2019. Disponível em: < <http://oquenofazpensar.fil.puc-rio.br/index.php/oqnf/article/view/693/620> >. Acesso em 02 fev. 2021.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a filosofia: o pensamento como coreografia de conceitos afroperspectivistas. **Griot – Revista de Filosofia**, Amargosa, Bahia – Brasil, v.4, n.2, dezembro/2011. Disponível em: < <http://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/griot/article/download/500/222/> >. Acesso em 23 abr. 2021.

NUNES, Georgina Helena Lima. A construção social da infância nas políticas públicas, nos discursos científicos e nas práticas sociais. **Rev Eletrônica de Educação**, v.9, n.2, p.597-614, 2015. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1152>>. Acesso em 06 dez. 2019.

NUNES, Míghian Danae Ferreira. “Você veio olhar a gente ou escrever?” : usos do caderno de campo em pesquisa com crianças numa escola de educação infantil. **Rev Zero-a-Seis**, Florianópolis, v.21, n.40, p. 389 - 414, set./dez.,2019. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/issue/view/2884/showToc> > . Acesso em 02 jan. 2020.

NUNES, Míghian Danae Ferreira. Cadê as crianças negras que estão aqui?: o racismo (não) comeu. **Rev Latitude**, Vol. 10, nº 2, pp. 383-423, 2016. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/2616>>. Acesso em 06 dez. 2019.

NUNES, Míghian Danae Ferreira. Educação Antirracista para Crianças Pequenas: ideias para começar um novo mundo. **Rev Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 58- 76, jan./jan., 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/79002/45375> >. Acesso em 31 jan. 2021.

NUNES, Míghian Danae Ferreira. **Mandingas da infância**: as culturas das crianças pequenas na escola municipal Malê Debalê, em Salvador (BA). Tese (Doutorado). Programa de Pós-

Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: s.n., 2017. 431 p.

OLIVEIRA, Fabiana; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, Raça e “Paparicação”. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.02, p.209-226, ago., 2010. Disponível: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982010000200010&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000200010&lng=pt&tlng=pt)> . Acesso em 02 fev. 2021.

OLIVEIRA, Lorena Silva. O Quilombismo: uma expressão da filosofia política afroperspectivista. **Rev Problemata: R. Intern. Fil.** V. 10. n. 2, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/problemata/article/view/49174>> . Acesso em 24 jan. 2021.

OYEWUMI, Oyèrónkẹ. **La invencion de las mujeres**: una perspectiva africana sobre los discursos occidentales del género. Tradução de Alessandro Molengo Gonzáles. Bogotá: La Fronteira, 2017.

PERNAMBUCO, Adalberto Ojuobá. A Cultura Religiosa Negra no Rio Grande do Sul. **Debates do NER**, Porto Alegre, ano 19, n. 35, p. 21-38, jan./jul. 2019. Disponível: <<https://www.seer.ufrgs.br/debatesdoner/article/viewFile/95691/53789>> . Acesso em 02 fev. 2021.

PIZA, Edith. Porta de vidro: entrada para a branquitude. In: BENTO, Maria Aparecida da Silva & CARONE, Iray. (Orgs.) **Psicologia Social do Racismo** – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil / CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p.59 – 90

PORTAL LUNETAS. ‘O silêncio dos homens’: por que tantos meninos ainda não choram? **Portal Lunetas**, 30 ago. 2019. Disponível em: <<https://lunetas.com.br/o-silencio-dos-homens/>>. Acesso em 30 out. 2020.

PORTAL LUNETAS. Perguntar para uma criança o que ela quer ser é uma ofensa. **Portal Lunetas**, 10 jun. 2016. Disponível em: <<https://lunetas.com.br/perguntar-para-uma-crianca-o-que-ela-quer-ser-e-uma-ofensa-isso-e-apagar-o-que-ela-ja-e/>>. Acesso em 25 fev. 2021.

RAMOSE, Mogobe. Sobre legitimidade e o estudo da Filosofia Africana. **Ensaio Filosóficos**, Rio de Janeiro, v. IV, out. 2011. Disponível em:

<[http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo4/RAMOSE\\_MB.pdf](http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo4/RAMOSE_MB.pdf)>. Acesso em 09 ago. 2019.

RESENDE, Ana Catarina Zema. Frantz Fanon e a alienação do negro e do branco no sistema colonial. **Revista da ABPN**, v. 9, n. 21, nov-fev., p.08-19, 2017.

ROCHA, Lilian R. M. et al. **Sopapo Poético: Pretessência**. Porto Alegre: Libretos, 2016.

ROCHA, Lilian. **Menina de tranças**. Porto Alegre: Editora Taverna, 2018.

RODRIGUES, Alexsandro; ALVIM Davis Moreira; ZAMBONI, Jésio; BRASILEIRO, Castiel Vitorino; ROCON, Pablo Cardozo; ROSEIRO, Steferson Zanoni. No entre-lugar da criança (des)viada e (des)avisada: A língua afiada corta e nos faz crianças. **Rev Periódicus – Estudos indisciplinares em gêneros e sexualidades**, Salvador, n. 9, v. 1, maio-out. 2018. p. 192 – 213. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/25646>>. Acesso em 06 dez. 2019.

ROSA, Dandara da Silva; NASCIMENTO, Nathália de Souza; MORAES, Viviane Mendes. A psicologia africana como ferramenta de mudança social da população negra-africana. **VII Congresso da Alfepsi**. (7.:2018: Rio de Janeiro, RS). Trabalhos completos.

ROSA, Pedro Fernando Acosta. **Sopapo Poético e Etnomusicologia Negra: Agência, performance, musicalidade e protagonismo negro em Porto Alegre**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2020. 346f. Disponível em: < <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/213597> >. Acesso em 02 fev. 2021.

SAINT-HILAIRE, Auguste. Viagem ao Rio Grande do Sul – Parte IV. 20 ago. 1820. **Blog Chasque Pampeano**. Disponível em: < <https://chasquepampeano.com.br/site/viagem-ao-rio-grande-do-sul-de-auguste-saint-hilaire-parte-iv/> >. Acesso em 15 jan. 2021.

SALGUEIRO, Maria Aparecida Andrade. **Escritoras negras contemporâneas: estudo de narrativas: Estados Unidos e Brasil**. Rio de Janeiro: Caetés, 2004.

SANTIAGO, Flavio. “Não é nenê, ela é preta”: Educação infantil e pensamento interseccional. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.36, 2020. Disponível em: <

[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982020000100229&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982020000100229&script=sci_arttext) >.

Acesso em 30 out. 2020.

SANTIAGO, Flávio. **“O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado”**: Hierarquização e racialização das crianças pequeninhas negras na educação infantil. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – FE/UNICAMP, 2014. Disponível em: <  
<https://www.seer.ufrgs.br/debatesdoner/article/viewFile/95691/53789> >. Acesso em 02 fev. 2021.

SANTIAGO, Flávio. Gritos sem palavras: resistências das crianças pequeninhas negras frente ao racismo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31, n.02, p. 129-153, Abril-Junho, 2015.

SANTOS, Kwame Yonatan Poli. Até 10 – Coronavírus como analisador. In: SANTOS, Kwame Yonatan Poli; LANARI, Laura (Orgs.). **Saúde mental, relações raciais e Covid**. São Paulo: Coletivo Margens Clínicas, 2020. Disponível em: <  
[https://www.sbmfc.org.br/wpcontent/uploads/2020/08/Saude\\_mental\\_relacoes\\_raciais\\_e\\_Covid\\_19\\_FINAL2-1.pdf](https://www.sbmfc.org.br/wpcontent/uploads/2020/08/Saude_mental_relacoes_raciais_e_Covid_19_FINAL2-1.pdf) >. Acesso em 13 nov. 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Estudos da Infância e sociedade contemporânea: desafios conceituais. **O Social em questão**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 21, p. 15-30, 2009. Disponível em : <<http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/v10n21a02.pdf> >. Acesso em 20 fev. 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Sociologia da Infância**: correntes e confluências. Petrópolis, Vozes, 2008.

SCHIAVON, Amanda de Almeida; FAVERO, Sofia; MACHADO, Paula Sandrine. A ciência que vigia o berço: diferentes leituras de “saúde” frente a crianças trans e crianças intersexo. **Rev Brasileira de Estudos de Homocultura (REBEH)**, v. 3 n. 9 (2020). Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rebeh/article/view/10553> >. Acesso em 23 jan. 2021.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. (Tese de Doutorado). São Paulo, 2012. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Famílias inter-raciais: tensões entre cor e amor**. Salvador: EDUFBA, 2018.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Sim, nós somos racistas: estudo social da branquitude paulistana. **Rev Psicologia & Sociedade**, 26 (1), 83-94, 2014. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/psoc/v26n1/10.pdf> >. Acesso em 02 fev. 2021.

SILVA, Liziane Guedes da. Quando a pesquisadora ganha colo: afroperspectiva em pesquisas com crianças negras. **Jornal da UFRGS**, Porto Alegre, ano, Edição Extra #14, 25 jun. 2020. Disponível em: < <https://www.ufrgs.br/jornal/quando-a-pesquisadora-ganha-colo-afroperspectiva-em-pesquisas-com-criancas-negras/> >. Acesso em 08 ago. 2020.

SILVA, Liziane Guedes. Vozes Negras Femininas: ecoam poéticas e aquilombamentos Subjetivos. In: STONA, José (Org.) - **Relações de Gênero e Escutas Clínicas**/José Stona. 1ª ed. – Salvador, BA: Editora Devires, 2021.

SILVA, Liziane Guedes; NOGUERA, Renato. Repensando as infâncias das crianças negras: notas afroperspectivistas e introdutórias a partir do Sopapinho Poético. **Revista Brasileira de Estudos da Homocultura – REBEH**, v. 3, n. 9, 2020. Disponível em: < <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rebeh/article/view/10442> >. Acesso em 05 set. 2020.

SILVA, Marcella Padilha Dantas da; BRANCO, Angela Uchoa. Negritude e Infância: relações étnico-raciais em situação lúdica estruturada. **Rev Psico**, Porto Alegre, PUCRS, v. 42, n. 2, pp. 197-205, abr./jun. 2011.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. **Rev Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 161-187, 2015. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1137> >. Acesso em 02 fev. 2021.

SILVA, Wallace Lopes. **Sambo, logo penso: afroperspectivas filosóficas para pensar o samba**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Hexis: Fundação Biblioteca Nacional, 2015.

SILVA, Wallace Lopes; NOGUERA, Renato; MORAES, Marcelo. Introdução: concentrando e esquentando os tamborins! In: SILVA, Wallace Lopes. **Sambo, logo penso: afroperspectivas**

filosóficas para pensar o samba. 1ª ed. Rio de Janeiro: Hexis: Fundação Biblioteca Nacional, 2015.

SILVEIRA, Raquel da Silva; SILVA, Liziane Guedes; NARDI, Henrique Caetano; RODRIGUES, Luciana. **Psicologia e relações raciais: um percurso em construção/ organização** Raquel da Silva Silveira [et al.]. - Florianópolis, SC: ABRAPSO Editora, 2020.

SIMÕES, Nataly. **ONU cita morte do menino Miguel como exemplo de ‘racismo sistêmico’ na pandemia.** 30 set. 2020. Alma Preta Jornalismo. Disponível em: < <https://www.almapreta.com/editorias/realidade/onu-cita-morte-do-menino-miguel-como-exemplo-de-racismo-sistemico-na-pandemia> >. Acesso em 31 out. 2020.

SOPAPINHO POÉTICO. **Blog do Sopapinho Poético**, 2019. Disponível em: < <https://sopapinho.webnode.com/> >. Acesso em 31 jan. 2021.

SOUZA, Neusa S. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

TEIXEIRA, Daniel. De “menor” a “criança”: menoridade negra, infância branca e genocídio. In: SILVA JR, Hédio, TEIXEIRA, Daniel. (Orgs). **Discriminação racial é sinônimo de maus-tratos: a importância do ECA para a proteção das crianças negras.** São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2016. p.65 – 80.

TOMÁS, Catarina Almeida. **Há muitos mundos no mundo...** Direito das Crianças, Cosmopolitismo Infantil e Movimentos Sociais de Crianças – diálogos entre crianças de Portugal e Brasil. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho .2006. 414f. Disponível em: < <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6269> >. Acesso em 03 out. 2020.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil.** Tese (Doutorado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. 221f. Disponível em: < <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/15994> >. Acesso em 02 fev. 2021.

VERGUEIRO, Viviane. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade.** Dissertação (Mestrado). Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade da

Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. 244f. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/19685v>>. Acesso em 05 fev. 2021.

VIEIRA, Daniele M. **Territórios negros em Porto Alegre/RS (1800 – 1970):** geografia histórica da presença negra no espaço urbano. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre – RS. 2017. 190p. Disponível em:<<http://hdl.handle.net/10183/177570>>. Acesso em 03 jun. 2018.



## 6. ANEXOS

### **ANEXO 1 - TERMO DE ASSENTIMENTO INFORMADO - CRIANÇAS E/OU ADOLESCENTES**

---

Meu nome é Liziane Guedes da Silva e o meu trabalho é pesquisar infância e crianças negras. O nome da pesquisa é CRIANÇAS NEGRAS NO CENTRO DA RODA: uma discussão afroperspectivistas no campo da psicologia infantil.

Com esse trabalho quero entender o que as crianças negras pensam sobre os projetos que participam sobre ser criança e sobre ser negro/a, ou seja, projetos antirracistas para crianças. Queremos saber se estes projetos ajudam as crianças negras a viverem melhor suas infâncias, apesar do racismo e preconceito. Eu vou informar você e convidá-lo/a a participar desta pesquisa. Você pode escolher se quer participar ou não. Discutimos esta pesquisa com suas mães, pais ou responsáveis e eles/as sabem que também estamos pedindo seu acordo. Se você vai participar na pesquisa, suas mães, pais ou responsáveis também terão que concordar. Mas, se você não desejar fazer parte na pesquisa, não é obrigado/a, até mesmo se suas mães, pais ou responsáveis concordarem. Você pode discutir qualquer coisa deste formulário com suas mães, pais ou responsáveis, amigos/as ou qualquer um com quem você se sentir à vontade de conversar. Você pode decidir se quer participar ou não depois de ter conversado sobre a pesquisa e não é preciso decidir imediatamente. Pode haver algumas palavras que não entenda ou coisas que você quer que eu explique mais detalhadamente. Por favor, peça que eu pare a qualquer momento e eu explicarei melhor.

Para entender o que as crianças pensam sobre ser criança e sobre ser negro/a, ou seja, sobre projetos antirracistas para crianças sua participação é muito importante, porque é muito importante o que as próprias crianças pensam sobre isto.

Para participar das conversas sobre a pesquisa, estou convidado crianças/adolescentes, negros e negras, que são da sua idade, entre de 4 e 14 anos de idade, ou mais, desde que participem do Sopapinho Poético. Se você tem menos de 7 anos ou que não sabe escrever também pode participar dessa pesquisa, se quiserem. Nesse caso, vamos gravar um áudio em que você diz seu nome e que quer participar da pesquisa.

Você não precisa participar desta pesquisa se não quiser. É você quem decide. Se decidir não participar da pesquisa, é seu direito e nada mudará na sua participação no Sopapinho ou entre nós dois. Mesmo assim, o projeto Sopapinho estará disponível para você. Até mesmo se disser "sim" agora, poderá mudar de ideia depois, sem nenhum problema. Se qualquer coisa mudar e nós quisermos que você participe da pesquisa ou até mesmo se você quiser parar, nós falaremos primeiro com você.

Se você decidir fazer parte da pesquisa, os seguintes procedimentos acontecerão:

a) iremos registrar o que você entende por ser criança e por ser negro/a, por videochamada ou através de pequenos vídeos gravados por alguém que esteja perto de você, em um horário que ficar bem para você e sua mãe, pai ou responsável. Esse contato será realizado virtualmente, no local em que você estiver, a pesquisadora estará na casa dela;

b) o grupo de crianças e adolescentes participantes do projeto vai escolher duas ou três mães, pais e responsáveis, assim como organizadoras/es do projeto e registrar o que elas/eles entendem por ser criança e por ser negro/a, em vídeo com seus celulares, em um horário que ficar bem para você e sua mãe, pai ou responsável. Esse contato será realizado virtualmente, no local em que vocês estiverem, a pesquisadora estará na casa dela;

c) as crianças e adolescentes participantes do projeto vai me auxiliar a escolher um jeito de repassar o que as pessoas entrevistadas disseram. Isso acontecerá através de diálogos realizados por videochamada e possivelmente pela edição dos vídeos produzidos pelas crianças e adolescentes, em um horário que ficar bem para você e sua mãe, pai ou responsável. Esse contato será realizado virtualmente, no local em que você estiver, a pesquisadora estará na casa dela;

d) as crianças e adolescentes participantes do projeto irão escrever ou narrar uma história que envolva o Sopapinho e uma personagem;

Esta pesquisa está prevista para ser concluída entre agosto e dezembro de 2020. Eu vou enviar aqui pelo *whats app* um cronograma para lhe mostrar o que e quando acontecerá. Você pode me pedir que eu explique a qualquer momento mais informações sobre o processo.

Pode ser que falar dos assuntos da pesquisa deixe você alegre por participar do Sopapinho, além de ajudar a saber o que seus amigos/as, mães, pais e responsáveis pensam sobre ser criança, adolescente e ser negro/a. Pode ser que registrar as falas dos/as entrevistados/as também seja divertido.

Mas também pode ser que você fique desconfortável ou chateado/a em falar dos assuntos dessa pesquisa ou ouvir o que os adultos/as pensam sobre esses assuntos. Ou ainda pode ser que essas tarefas possam lhe cansar. Se isso acontecer, saiba que estou disponível para conversar sobre o que você estiver sentindo, até que você se sinta melhor. E se você desistir de participar da pesquisa por esses sentimentos, também pode ficar à vontade.

Participar dessa pesquisa não custa nada. Você e sua mãe, pai ou responsáveis também não irão receber nenhum dinheiro.

Não falaremos para outras pessoas que você está nesta pesquisa e também não compartilharemos informação sobre você para qualquer um que não trabalhe na pesquisa. Para eu escrever o trabalho final vamos escolher *nicknames*, apelidos para que as pessoas não saibam que foi você que participou. Apenas as pessoas que participam do Sopapinho saberão de sua participação. Depois que a pesquisa acabar, os registros dessa pesquisa serão informados para você, sua mãe, pai e responsáveis. Os registros sobre esta pesquisa ficarão arquivadas no Instituto de Psicologia da UFRGS, endereço citado abaixo.

Quando terminarmos a pesquisa, eu sentarei com você, sua mãe, pai ou responsáveis, e os/as demais participantes do Sopapinho e do Sopapo, e falaremos sobre o que aprendemos com a pesquisa. Eu também lhe darei um papel com os resultados por escrito. Depois, iremos falar com mais pessoas, cientistas, psicólogas/os, professoras/es, e outros sobre a pesquisa. Faremos isto escrevendo e compartilhando artigos e indo para as reuniões com pessoas que estão interessadas no trabalho que fazemos.

Você não tem que estar nesta pesquisa. Ninguém ficará irritado/a ou desapontado/a com você se você disser “não”: a escolha é sua. Você pode pensar nisto e falar depois se você quiser. Você pode dizer "sim" agora e mudar de ideia depois e tudo continuará bem.

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar agora ou depois. Eu escrevi um número de telefone e endereço onde você pode nos localizar ou, se você estiver por perto, você poderá vir e nos ver. Se você quiser falar com outra pessoa tal como sua mãe, pai ou responsável, ou ainda outra pessoa que prefira, não tem problema. Não fique com dúvidas, pergunte à vontade a qualquer momento da pesquisa.

Eu entendi que a pesquisa é sobre o que as crianças negras e adolescentes pensam sobre os projetos que participam sobre ser criança e sobre ser negro/a, ou seja, sobre os projetos antirracistas para crianças. Eu entendi a 1) Liziane Guedes da Silva realizará conversas e entrevistas, que serão registradas através de videochamadas ou apenas vídeos através de celulares; 2) que eu ajudarei a escolher os/as adultos/as que serão entrevistados/as e a entrevistar também, de acordo com o que eu quiser fazer; 3) ao final de tudo, eu irei revisar o que foi escrito e direi se concordo ou não, para que a possamos fazer as alterações necessárias.

Assinatura da criança: \_\_\_\_\_

Assinatura das mães, dos pais ou responsáveis:

\_\_\_\_\_

Assinatura da Pesquisadora: \_\_\_\_\_

Dia/mês/ano/local: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_, Porto Alegre/RS.

#### CONTATOS IMPORTANTES:

**PESQUISADORA:** Liziane Guedes da Silva, telefone (51) 991919633 ou no endereço Rua Ramiro Barcelos, 2600 – Santa Cecília, Porto Alegre/RS.

**PROFESSORA ORIENTADORA:** Paula Sandrine Machado, (51) 3308 5458 ou no endereço Rua Ramiro Barcelos, 2600 – Santa Cecília, Porto Alegre/RS.

**NOME DA PESQUISA:** Crianças Negras no Centro da Roda: uma discussão afroperspectivista no campo da psicologia infantil.

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO: Psicologia Social e Institucional do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA: telefone (51) 3308-5698, de segunda a sexta-feira, em horário comercial ou pelo e-mail cep-psico@ufrgs.br .

## **ANEXO 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – MÃES, PAIS OU RESPONSÁVEIS PELA CRIANÇA**

---

Seu filho, filha ou criança sobre a qual é responsável está sendo convidada/o como voluntária/o a participar da pesquisa: CRIANÇAS NEGRAS NO CENTRO DA RODA: uma discussão afroperspectivista no campo da psicologia infantil, pesquisa de mestrado vinculada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Social e Institucional, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

O objetivo dessa pesquisa é compreender as narrativas de crianças negras imbuídas de suas vivências/trajetórias em um projeto antirracista, a respeito de suas infâncias, assim como das relações raciais, a partir do projeto Sopapinho Poético, espaço vinculado ao Sarau Sopapo Poético – Ponto Negro da Poesia, ambos em Porto Alegre/RS. Visto que o projeto realiza atividades voltadas às crianças negras, oferecendo referências positivas sobre ser negro/a, representa uma importante temática de estudo, no que tange a novas produções, para o campo da psicologia, da psicologia social, da psicologia infantil, a respeito do desenvolvimento infantil não apenas de crianças negras, mas também para os estudos sobre infâncias e relações raciais.

Considerando a situação de isolamento social pela qual a cidade de Porto Alegre passa, assim como tantas outras, as entrevistas serão realizadas por meio virtual, de acordo com as disponibilidades dos/as envolvidos/as, em local e data a ser combinada. A pesquisa deve estender-se até o segundo semestre de 2020. Sendo que sua participação deverá se dar através de uma entrevista online e/ou uma videochamada.

Participar deste estudo oferece um possível desconforto e risco para seu filho, filha ou criança sobre a qual é responsável, a saber: deparar-se com sofrimentos provenientes do racismo. Caso o estudo cause mal-estar ou desconforto à criança participante, é importante que sejam comunicadas, pois será disponibilizado um espaço de acolhimento pela equipe do Centro de Referência em Direitos Humanos, Relações de Gênero, Diversidade Sexual e Raça (CRDH/NUPSEX) do Instituto de Psicologia da UFRGS a qualquer participante da pesquisa que necessitar.

Qualquer dúvida sobre a pesquisa será respondida, em qualquer aspecto que desejar, bem como solicitaremos o aceite por escrito de seu filho, filha ou criança sobre a qual é responsável, em termos que ela/e possa compreender, a partir de sua idade. Caso ela/e tenha menos que 7 anos ou não saiba escrever, o aceite será recebido através de áudio. Seu filho, filha ou criança sobre a qual é responsável, assim como você, são livres para recusar a participação, retirar o consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. Isto não acarretará nenhum prejuízo à participação da criança no projeto Sopapinho, nem interferirá em nossa relação. A participação da criança é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade. A participação no estudo não acarretará custos e não será disponibilizada nenhuma compensação financeira.

A pesquisadora e sua orientadora se comprometem em manter a confidencialidade das informações compartilhadas. Os registros desta pesquisa serão arquivados no Programa de Pós-graduação de Psicologia Social Institucional do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (na Rua Ramiro Barcelos,

2600 – Santa Cecília, Porto Alegre/RS). Uma cópia deste consentimento será fornecida a você e uma via, do assentimento informado em termos compreensíveis à criança, será fornecida a ela.

Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido da participação de meu filho, filha ou criança sobre a qual sou responsável e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas. Estou ciente que em caso de dúvidas posso contatar a pesquisadora e mestrandia Liziane Guedes da Silva, no telefone (51) 991919633, e a professora orientadora Paula Sandrine Machado, no telefone (51) 3308 5458, ou ainda, poderemos buscar o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pelo telefone (51) 3308-5698, de segunda a sexta-feira, em horário comercial ou pelo e-mail cep-psico@ufrgs.br

Com esta assinatura, declaro que concordo com a participação de meu filho, filha ou criança sobre a qual sou responsável neste estudo.

Assinatura das mães, dos pais ou responsáveis:

\_\_\_\_\_

Nome da criança: \_\_\_\_\_

Assinatura da Pesquisadora: \_\_\_\_\_

Dia/mês/ano/local: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_, Porto Alegre/RS.

**CONTATOS IMPORTANTES:**

**PESQUISADORA:** Liziane Guedes da Silva, telefone (51) 991919633 ou no endereço Rua Ramiro Barcelos, 2600 – Santa Cecília, Porto Alegre/RS.

**PROFESSORA ORIENTADORA:** Paula Sandrine Machado, (51) 3308 5458 ou no endereço Rua Ramiro Barcelos, 2600 – Santa Cecília, Porto Alegre/RS.

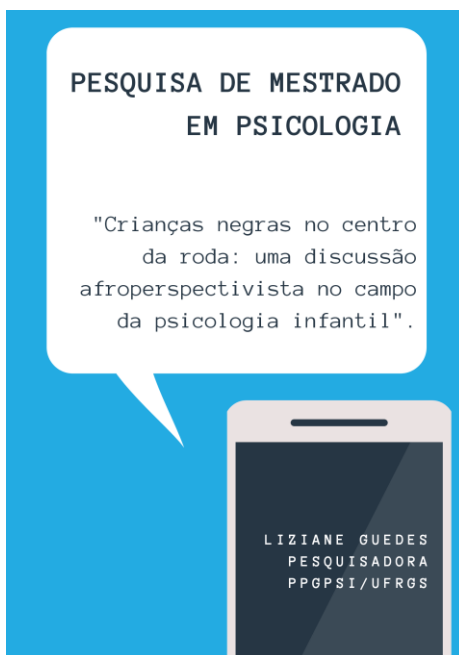
## ANEXO 3 - CONVITE PARA A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS

---

**PESQUISA DE MESTRADO  
EM PSICOLOGIA**

"Crianças negras no centro da roda: uma discussão afroperspectivista no campo da psicologia infantil".

LIZIANE GUEDES  
PESQUISADORA  
PPGPSI/UFRGS



**PESQUISA DE MESTRADO  
EM PSICOLOGIA**

1º ETAPA:  
entrevista online com as crianças que participam do Sopapinho e construção de uma narrativa/história

CONTATOS  
LQUEDES.PSIC@GMAIL.COM  
51991919633



## ANEXO 4 - QUESTÕES ORIENTADORAS PARA A ENTREVISTA

---

### PRIMEIRAS INFORMAÇÕES

- Fala teu nome completo e idade, por favor?
- Tu mora com quem? Em qual bairro?
- Tem irmãos/ãs?
- Em que ano tu está? Tua escola é pública ou particular? Tu faz alguma atividade extra, tipo além da aula?
- Tu diria que te identifica como criança? Pré-adolescente? Adolescente? E por quê?
- Como tu te autodeclara, em relação à raça/cor? O IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) sugere as cinco categorias: Branco/a - Preto/a - Pardo - Amarelo/a - Indígena
- Alguma questão importante que deixei de fora?

### SOBRE INFÂNCIA

- O que significa infância para ti? Quais diferenças e coisas parecidas que tu percebe entre a infância hoje e no tempo da tua mãe e/ou pai, por exemplo? Alguma questão importante que deixei de fora?

### SOBRE SER NEGRO/A

- O que tu entende por negritude? E por racismo? E antirracismo?
- E como é que tu aprende sobre essas coisas?
- Como é ser uma criança - pré adolescente - adolescente negra na tua opinião? Tem diferença em relação a uma branca, por exemplo? Quais? Como tu lida com essas diferenças?
- Tu conversa com alguém sobre sobre ser negro/a? Que tipo de coisas tu conversa? Me conta uma dessas coisas, se tu lembrar.



- Alguma questão importante que deixei de fora?

## SOBRE O SOPAPINHO

- Como foi que tu chegou ao Sopapinho? O que te atrai naquele lugar?

- Como é para ti participar do Sopapinho Poético? E o que tu faz la? E com quem?

- No ano passado, qual foi a atividade (no sarau ou fora dele) que tu achou mais bacana?

- O que poderia ser mais legal no Sopapinho? Se tu pudesse propor alguma atividade pro Sopapinho apresentar na roda do Sopapo (quando ela voltar a acontecer, daqui uns meses), qual seria?

- O que esse encontro tem de especial em relação aos outros espaços com pessoas da tua idade que tu frequenta? O que tem de diferente entre o Sopapinho e a tua escola? Tu já pensou sobre isso?

- Estar no Sopapinho te fez perceber alguma coisa? Te ensinou algo novo? Talvez nós pudéssemos dizer que o Sopapinho constrói um território antirracista? Que outros lugares são parecidos com ele?

- Tem parecido pra mim que o Sopapinho tem cada vez mais um público pré-adolescente. Tu concorda? E pra esse público, que atividades o Sopapinho oferece pra continuar sendo interessante?

- Tu me sugere perguntar algo para as mães, pais e organizadores/as do Sopapinho?

- Nesses tempos de quarentena em função do coronavírus, o que tu tem feito? Tu tem conversado com o pessoal que participa do Sopapinho contigo? E com o pessoal da escola? E como vocês se falam?

- Alguma questão importante que deixei de fora?