



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES

JÉSSICA DE SOUSA BARBOSA

**A IDENTIDADE DA CRIANÇA NEGRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
REPRESENTAÇÕES A PARTIR DOS BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS**

CAMPINA GRANDE - PB  
2018



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES

**A IDENTIDADE DA CRIANÇA NEGRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
REPRESENTAÇÕES A PARTIR DOS BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS**

JÉSSICA DE SOUSA BARBOSA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba *campus* I, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em formação de professores.

Linha de Pesquisa: Ciências, Tecnologias e Formação Docente

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Cristina de Aragão

CAMPINA GRANDE - PB  
2018

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

B238i Barbosa, Jéssica de Sousa.

A identidade da criança negra na educação infantil [manuscrito] : representações a partir dos brinquedos e brincadeiras / Jéssica de Sousa Barbosa. - 2018.

161 p. : il. colorido.

Digitado.

Dissertação (Mestrado em Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa , 2019.

"Orientação : Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão , Departamento de História - CEDUC."

1. Educação infantil. 2. Identidade étnico-racial. 3. Criança negra. 4. Brinquedos. 5. Brincadeiras. I. Título

21. ed. CDD 371.3

JÉSSICA DE SOUSA BARBOSA

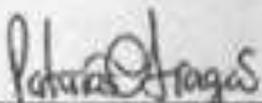
**A IDENTIDADE DA CRIANÇA NEGRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
REPRESENTAÇÕES A PARTIR DOS BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba campus I, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em formação de professores.

Linha de Pesquisa: Ciências, Tecnologias e Formação Docente

Aprovada em: 14/12/2018

**BANCA EXAMINADORA**



Prof.ª Dr.ª Patricia Cristina de Aragão (PPGFP/UEPB)  
Orientadora



Prof.ª Dr.ª Regina Coelli Gomes Nascimento (PPGH/UFCG)  
Examinadora



Prof.ª Dr.ª Robéria Nádia Araújo Nascimento (PPGFP/UEPB)  
Examinadora

DEDICO este trabalho a Deus.  
Fonte de toda sabedoria e amor...

*GRATIDÃO*

*Bendito sejas ó Deus  
Por seres única saída  
És fonte que gera amor  
És planta que gera a vida*

*Se não estiveres com todos  
Todos estão sem alguém  
Tu és o tudo de todos  
Sem ti o tudo é ninguém*

*Muito obrigado "SENHOR"  
Por tudo que a mim fizeste  
Reparte em partes "SENHOR"  
A parte que tu me deste*  
**Dudé das Aroeiras**

## **AGRADECIMENTOS**

Tentarei aqui agradecer às pessoas que, de maneira direta ou indireta, contribuíram para a elaboração e conclusão dessa dissertação. Sei que corro o risco de esquecer o nome de alguém, mas o sentimento de gratidão está presente em minha mente e em meu coração.

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, por ouvir minhas orações. Quando muitas vezes de joelhos eu chorei, Ele me deu consolo e permitiu que eu chegasse até aqui. Obrigada, Paizinho.

Agradeço à minha orientadora, professora Patrícia Cristina de Aragão. Gratidão por ter dedicado seu tempo para minha formação, por ter compartilhado uma parte de seus conhecimentos comigo e acima de tudo, por ter sido uma pessoa paciente, compreensiva, generosa e, ao mesmo tempo, exigente com o cronograma e a qualidade do trabalho. Todas essas características reunidas em uma só pessoa foram decisivas para que eu concluísse mais essa etapa da minha caminhada acadêmica.

Agradeço aos professores do PPGFP, em especial àqueles que tive o prazer de ser aluna. Gratidão por ter compartilhado seus conhecimentos, suas experiências e por terem contribuído com minha formação enquanto profissional e ser humano.

Agradeço ao secretário do programa, Bruno Miranda, que sempre esteve solícito aos meus pedidos, pacientemente, procurando sempre ajudar da melhor maneira possível.

Agradeço à professora Margareth Maria de Mélo, por suas contribuições na banca de qualificação, bem como às professoras Regina Coelli Gomes Nascimento e Robéria Nádia Araújo Nascimento, que gentilmente se dispuseram a fazer parte da minha banca de qualificação e defesa. Gratidão pelas sugestões que colaboraram para o enriquecimento do meu trabalho.

Agradeço a todos os profissionais da Creche Municipal Isabele Barbosa da Silva, especialmente à professora e às crianças do Pré-II, sem vocês a pesquisa não teria existido.

Agradeço à minha amiga, Núbia Patrícia, pelo exemplo de profissional, pelo incentivo e contribuições, você foi parte crucial nesse trabalho.

Agradeço aos meus pais, Dudé e Margareth, sem esse apoio, não teria conseguido chegar até aqui. Essa conquista é nossa.

Agradeço a minha irmã Julyanna, que indiretamente foi um exemplo de incentivo, e em especial minha irmã Jaíne, pelas correções ortográficas do texto e paciência. Sei que eu dei trabalho.

Agradeço ao meu noivo Célio Arlan pelo apoio, incentivo e compreensão. Nos dias mais difíceis foi no seu colo que eu chorei, obrigada por isso.

Agradeço aos meus colegas de turma, em especial ao meu “Quinteto Fantástico”, nas pessoas de Amannda, Leonora, Gercimária e Rosana, vocês foram meu presente em 2017. Gratidão por dividirem comigo as angústias, mas também as conquistas, pela cumplicidade e leveza que me proporcionaram durante esse percurso. Obrigada por existirem.

Agradeço a Hayanna Benevides, que desde o início acreditou em mim, quando dizia: “amiga, essa vaga é sua...Vai dá tudo certo...Você consegue”. Gratidão por ter paciência em tirar todas as minhas dúvidas e sempre ter uma palavra de conforto.

Agradeço, também, à minha amiga Mônica Teodósio que, mesmo distante fisicamente, esteve sempre incentivando e torcendo por mim.

Agradeço às minhas colegas de trabalho por acreditarem, incentivarem e torcerem para que eu finalizasse a dissertação.

A todos, meus sinceros agradecimentos.

## RESUMO

Os brinquedos e as brincadeiras fazem parte do universo lúdico da criança, uma vez que permitem a integração e interação no contexto infantil. Nessa relação instituída com a infância, eles atuam de maneira a desenvolver sua comunicação, estabelecendo relações sociais e construindo conhecimentos para que se desenvolvam integralmente. Na educação infantil, tais instrumentos, no que se refere à produção da identidade da criança, podem contribuir para trabalhar as questões de preconceito e discriminação, principalmente com relação às crianças negras. Partindo deste pressuposto, o estudo propõe, como objetivo geral, desenvolver, na educação infantil, utilizando brinquedos e brincadeiras, um trabalho que possibilite a construção da identidade étnico-racial na criança negra a partir de atividades lúdico-pedagógicas. Para subsidiar tal estudo, foram utilizados como aportes teóricos as contribuições de Stuart Hall (2006), Bento (2012) e Silva (2000), pautadas nos estudos da identidade; Sarmiento (2004), Áries (1973), Heywood (2004), que trabalham com o conceito de infância; Chartier (1991), com o conceito de representação como instrumento pelo qual um indivíduo, ou um grupo de indivíduos, dá significação para o mundo que os cerca; Corsaro (2009), que aborda acerca das culturas infantis; Oliveira (2006), que traz discussões acerca da pesquisa no cotidiano escolar; Gomes (2002), que trata a temática étnico-racial no campo da educação; Kramer (1987), Drouet (1997), que abordam sobre a historicidade da educação infantil; Brougère (1995), Silva (2003), que se referem ao uso de brinquedos e brincadeiras na educação infantil e Kishimoto (1996, 2008, 2011), que discute acerca da importância do uso dos brinquedos para o desenvolvimento da criança. Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação. Como técnicas, trabalhamos a partir da observação participante e dos documentos oficiais referentes à temática investigada. A pesquisa foi realizada na Creche Municipal Isabele Barbosa da Silva, na Cidade de Campina Grande, na Paraíba. Os colaboradores dela foram crianças da educação infantil e uma professora que atua nessa modalidade de ensino. Foram utilizados como instrumentos de pesquisa questionários, entrevista, atividades lúdico-pedagógicas, brinquedos e brincadeiras, os quais nos deram suporte para a coleta de dados e plano de ação. Acreditamos que a criança, ao sair do âmbito familiar para seu primeiro contato fora deste grupo, tem a escola/creche como primeira referência, estando diante de um mundo novo, em busca de identificação e de conhecer diferentes historicidades para construir a própria identidade.

Palavras-chave: Educação infantil. Identidade étnico-racial. Criança negra. Brinquedos. Brincadeiras.

## ABSTRACT

The toys and games are part of the children's ludic universe, once they allow the integration and interaction in the children's context. In this relation instituted with the childhood, they act by developing children's communication, establishing social relationships and building knowledge in order to develop integrally. In child education, such instruments, regarding the child's identity production, may contribute to work on the issues of prejudice and discrimination, mainly concerning black children. Based on this assumption, the study proposes, as a general objective, to develop, in child education, using toys and games, a work that enables the ethnic and social identity on black children parting from ludic and pedagogic activities. In order to subsidize such study, there have been used, as theoretical contribution, the contributions of Stuart Hall (2006), Bento (2012), and Silva (2000), lined on the identity studies; Sarmento (2004), Áries (1973), Heywood (2004), that work with the concept of childhood; Chartier (1991), with the concept of representation as an instrument by which the individual, or a group of individuals, give meaning to the world around them; Corsalo (2009), that approaches children's cultures; Oliveira (2006), that brings discussions about the research on everyday school; Gomes (2002), that deals with the ethnic and racial subject on the education field; Kramer (1987), Drouet (1997), that approach the historicity of child education; Brougère (1995), Silva (2003), that refer to the use of toys and games in child education, and Kishimoto (1996, 2008, 2011), that discusses about the importance of the use of toys to the child's development. In methodological terms, it is a qualitative research of the research-action type. As techniques, we have worked parting from the participant observation and the official documents referring to the studied theme. The research has been carried out on the Creche Municipal Isabele Barbosa da Silva (Municipal Nursery Isabele Barbosa da Silva), in the city of Campina Grande, Paraíba. Its collaborators were children from child education and a teacher that works in this teaching modality. There have been used, as research instruments, questionnaires, interviews, ludic-pedagogical activities, toys and games, which have given us support to the data gathering and action plans. We believe that the children, when leaving the family scope to their first contact outside this group, have the school/nursery as first reference, being in front of a new world, searching for identification and knowing different historicities in order to build their own identities.

Keywords: Child education. Ethnic and racial identity. Black Children. Toys. Games.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Fachada da instituição.....	31
<b>Figura 2</b> – Sala da direção.....	33
<b>Figura 3</b> – Almoxarifado.....	33
<b>Figura 4</b> – Cozinha .....	34
<b>Figura 5</b> – Refeitório .....	35
<b>Figura 6</b> – Sala de aula lócus da pesquisa .....	36
<b>Figura 7</b> – Banheiro da sala de aula .....	36
<b>Figura 8</b> – Área de recreação .....	37
<b>Figura 9</b> – Biblioteca .....	38
<b>Figura 10</b> – Crianças brincando no pátio .....	40
<b>Figura 11</b> – Bonecas na sala de campo da pesquisa .....	95
<b>Figura 12</b> – Capa do livro “O cabelo de Lelê” .....	98
<b>Figura 13</b> – Momento de leitura e apresentação das bonecas .....	99
<b>Figura 14</b> – Interação com as bonecas negras.....	100
<b>Figura 15</b> – O pedido de L: penteado de Lelê.....	101
<b>Figura 16</b> – Representação de si mesma feita por A.....	104
<b>Figura 17</b> – Representação gráfica de si mesma feita por B .....	105
<b>Figura 18</b> – Representação gráfica infantil .....	106
<b>Figura 19</b> – Ambiente para momento de culminância.....	108
<b>Figura 20</b> – L soltando os cachos.....	109
<b>Figura 21</b> – Meninas em momento de alegria ao se maquiarem em frente ao espelho.....	111
<b>Figura 22</b> – Dois colegas se arrumando juntos .....	111
<b>Figura 23</b> – Foto com a turma .....	112

## LISTA DE SIGLAS

BNCC .....	Base Nacional Comum Curricular
CAAE.....	Certificado de apresentação para Apreciação Ética
CNPq.....	Conselho Nacional de Pesquisa
CONAE.....	Conferência Nacional de Educação
DCNEI.....	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DNC's.....	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA.....	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI.....	Educação Infantil
FIP.....	Faculdade Integrada de Patos
LBA.....	Legião Brasileira de Assistência
LDB.....	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ONU.....	Organização das Nações Unidas
PCN.....	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE.....	Programa Dinheiro Direto na Escola
PIBIC.....	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNE.....	Plano Nacional de Educação
PPGFP.....	Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores
PPP.....	Projeto Político Pedagógico
RCNEI.....	Referencial Curricular para a Educação Infantil
UEPB.....	Universidade Estadual da Paraíba
UVA.....	Universidade Estadual Vale do Acaraú
UFCG.....	Universidade Federal de Campina Grande
UFRJ.....	Universidade Federal do Rio de Janeiro
USP.....	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1 TESSITURAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA</b> .....	22
1.1 Abordagem do tipo de pesquisa .....	22
1.2 Conhecendo o lócus da pesquisa.....	28
1.3 Colaboradores da pesquisa .....	41
1.4 Instrumentos utilizados para compreender o objeto de estudo .....	44
1.5 Trajetórias da pesquisa .....	48
<b>2 REFLEXÕES HISTÓRICAS SOBRE CRIANÇA E A INFÂNCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O LUGAR DA CRIANÇA NEGRA</b> .....	51
2.1 Concepções de criança, infância e o espaço de Educação Infantil: contexto histórico.....	51
2.2 A identidade da criança negra e a temática étnico-racial no contexto da Educação Infantil .....	70
<b>3 BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A IDENTIDADE DA CRIANÇA NEGRA</b> .....	82
3.1 Brinquedos e Brincadeiras nas vivências das crianças.....	82
3.2 A Educação Infantil e as práticas culturais com brinquedos e brincadeiras....	88
<b>4 PRÁTICAS EDUCATIVAS: DESENVOLVENDO ATIVIDADES LÚDICO-PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	97
4.1 A criança e a contação de história.....	97
4.2 Lápis cor-da-pele: da pele de quem?.....	102
4.3 Brincando de salão de beleza: a criança negra e a liberdade de quebrar paradigmas.....	107
4.4 Guia Pedagógico: trabalhando as relações étnico-raciais de maneira lúdica na Educação Infantil.....	113
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	141
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	145
<b>REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS</b> .....	150
<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SONDAGEM</b> .....	153
<b>ANEXOS</b> .....	156

## INTRODUÇÃO

*[...] As crianças integram uma categoria social, a infância, mas constroem processos de subjetivação no quadro da construção simbólica dos seus mundos de vida. (SARMENTO, 2008, p. 31).*

Partindo desta epígrafe, torna-se possível fazer uma reflexão acerca da expressividade da criança em construir tais processos subjetivos simbólicos no próprio ato de brincar e a importância desse momento para despertar sua percepção sobre os outros e sobre tudo que lhe cerca. Brincando, a criança desenvolve a imaginação, aprende a explorar o contexto que está à sua volta, ampliando a capacidade de perceber o mundo e a si mesma, aprende a organizar seus pensamentos e seus sentimentos. A liberdade que o brincar proporciona é de suma importância para o seu desenvolvimento, esse sentimento a leva a conciliar o mundo real com o da imaginação, uma vez que, imaginando, conseguirá desenvolver suas próprias ações, emoções e elaborará suas representações.

A defesa para que as crianças sejam estudadas por suas próprias representações de mundo tem sido utilizada por muitos pesquisadores no campo da sociologia da infância, o que expressa a proposição geral de compreendê-las pelo que elas são e não como receptáculos da educação dos adultos. O ato de pensar a constituição de um campo sociológico destinado ao estudo da infância marca, pois, a manifestação da necessidade de se discutir a infância na paisagem sociológica, possibilitando a transposição de uma visão fragmentada, a partir da inclusão desse novo objeto de trabalho no discurso científico.

A visualização da criança como um sujeito histórico e como agente principal de toda e qualquer manifestação fez com que os estudiosos ficassem atentos a questões cotidianas e, muitas vezes, totalmente desconsideradas. As relações sociais entre práticas e representação, como o modo de ver as pessoas, fazem com que a sociedade, em uma determinada época, as tratem de acordo com o que elas representam naquele dado momento.

Todo o comportamento da sociedade, nessa troca de representações e práticas, gera novas práticas e novas representações. É nessa corrente, segundo Chartier (1990), que são construídas novas concepções culturais e, através disso, pode-se analisar a mudança no modo de conceber as pessoas e os objetos através dos tempos.

Partindo das representações sociais da criança para transparecer sua visão de mundo, tomou-se o lúdico como fator de observação de sua expressividade na Educação Infantil (EI), tendo em vista o fato de que é através do brincar que elas interagem com o meio, demonstrando sua visão acerca do que as rodeiam.

O termo lúdico origina-se do latim *ludus*, que significa brincar. É na natureza lúdica que a criança estabelece relações sociais, comunicando-se consigo mesma e com o mundo, aceitando, assim, a existência dos outros, construindo conhecimentos e desenvolvendo-se de maneira integral.

Na perspectiva de Kishimoto (2008), as atividades lúdicas podem proporcionar grande interação e socialização natural entre as crianças. É no brincar que elas poderão estabelecer um relacionamento mais estreito com seus pares. É nessa perspectiva que iremos nos debruçar, tendo em vista partirmos das brincadeiras e dos brinquedos para compreendermos como elas expressam sua visão de mundo, bem como, contribuirmos na construção do reconhecimento de suas identidades.

A partir destas discussões, sabemos que o espaço educacional, no qual a criança está inserida, oportuniza o contato direto com as diversidades, sejam elas cultural, biológica, linguística, religiosa e étnico-racial. Nesse espaço, a criança terá convívio com o diferente e com o semelhante, podendo ser assim constituída sua identidade, partindo das relações que desenvolve com o meio e os pertencentes a ele.

Como já supracitado, as reflexões desenvolvidas neste trabalho estão voltadas à criança negra no espaço de educação infantil; espaço esse onde as mesmas socializam-se e ganham autonomia. A Educação Infantil é uma etapa bastante relevante para o processo de desenvolvimento da criança, neste momento, ela terá contato com as diversidades que o meio proporciona. A relação com o outro fará com que a sua identidade seja formada gradativamente. Nesse outro referido estão os adultos que fazem parte do espaço de educação infantil, sejam eles professores ou não, bem como outras crianças.

Com relação à criança negra, no contexto social em que vivemos, cujo branqueamento ainda se faz presente, a vivência no espaço de educação infantil se torna ainda mais delicada. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a criança constrói sentidos e identidade pessoal e coletiva a partir das relações que mantêm com o outro. Nesse contexto, em que o branco é visto como modelo, ela poderá não se sentir representada em virtude de seu pertencimento étnico-racial.

Na perspectiva de Cavalleiro (2000), o infante que, não vendo sua cultura e sua história materializada no espaço escolar através dos livros, brinquedos e brincadeiras; por exemplo, ou até pelos próprios professores, experimentará um processo de “desenraizamento”<sup>1</sup>, como afirma o pesquisador D’Adesky (2001), que poderá provocar negativas marcas na construção de sua autoimagem, podendo prejudicar a caminhada educacional e até mesmo sua vida futuramente.

Nessas perspectivas, a preocupação com discussões acerca das temáticas étnico-raciais vem sendo cada vez mais abrangente no cenário da educação, pois, depois de séculos de negação da cultura e das contribuições dos negros/as para a formação e construção da sociedade brasileira, em 9 de janeiro de 2003, foi aprovada a Lei 10.639/2003, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-brasileira’, e dá outras providências.” (BRASIL, 2004, p.35).

Essa legislação foi fruto da luta e ação do Movimento Negro <sup>2</sup>por mudanças para educação desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, com o objetivo de levar para as salas de aula o debate acerca da cultura afro-brasileira e africana, e não apenas a escravidão negra no Brasil. Através dela, foram propostas novas diretrizes para valorizar e ressaltar a presença africana em nossa sociedade, além de ser um instrumento contra a discriminação e o preconceito racial. De acordo com Munanga (2005),

[a] implementação da lei nas escolas, além de representar uma ação afirmativa da mais alta relevância, também trouxe à tona uma questão que há muito vem sendo discutida no que se refere à qualidade do ensino nas escolas brasileiras. (MUNANGA, 2005, p.225).

É notório que a Lei 10.639/2003 foi um passo relevante para a educação no Brasil, pois ela propôs a discussão sobre a diversidade étnica ao incluir a história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares. Porém, muito ainda precisa ser feito para colocá-la em prática e assim vir a contribuir e acrescentar ao currículo educacional.

---

<sup>1</sup> Ato ou efeito de arrancar algo pela raiz.

<sup>2</sup> O movimento negro no Brasil corresponde a uma série de movimentos realizados por pessoas que lutam contra o racismo e por direitos.

A sociedade de maneira geral, assim como as escolas, ainda se mantém influenciada pelo mito da democracia racial<sup>3</sup>, desviando, desta forma, os olhares dos impactos que acaba gerando. O currículo, os livros didáticos, a mídia e o próprio sistema revelam a presença desse mito que, segundo Müller (1999), é “disfarçado por mecanismos sutis de evitação”, e acaba definindo no mapa das desigualdades educacionais a disparidade entre negros e brancos no que se refere ao acesso, permanência e conclusão dos níveis de ensino.

Como exemplos a serem citados acerca desse mito, teríamos a omissão da história do negro e a propagação da imagem negativa deste na escola, pois, no material didático-pedagógico, ainda persiste a veiculação de imagens inferiorizadas e errôneas do negro que reforçam as relações raciais baseadas na discriminação; a minimização do problema racial na escola, entendido pelos profissionais que lá atuam, como “brincadeira de criança”, dentre inúmeras outras manifestações que conseqüentemente criam grandes resistências ao debate, à discussão e à implementação de práticas pedagógicas voltadas para a diversidade étnico-racial.

O interesse pela temática se deu em 2013, com o ingresso no grupo de pesquisa *Dialogando com a Diversidade Étnico-racial*<sup>4</sup>, coordenado pela professora Dr<sup>a</sup> Margareth Maria de Mélo, no qual tivemos a oportunidade de participar em concomitância com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, nos anos de 2013-2014, de forma voluntária. Os estudos realizados no referido programa versaram respectivamente em torno do Livro Didático de História dos anos Iniciais e da temática Afro-brasileira, resultando no projeto: *A presença negra em três coleções de livros didáticos de história dos anos iniciais do Ensino Fundamental*.

As discussões e estudos realizados no referido grupo e na Pesquisa de Iniciação Científica possibilitaram o conhecimento e envolvimento com esse contexto até então desconhecido em nosso universo de estudo. Nos referimos a essa conjuntura relacionando-a com todas as riquezas culturais, conhecimentos, resistências e heranças relacionadas à temática da história e cultura afro-brasileira, as quais durante a educação básica não tivemos acesso e, quando tivemos, isso se

---

<sup>3</sup> Termo que expressou a ideia de que “[o] Brasil era uma sociedade sem ‘linha de cor’, ou seja, uma sociedade sem barreiras legais que impedissem a ascensão social de pessoas de cor [...]”, de acordo com Lori HACK (2006, p.710).

<sup>4</sup> Grupo de pesquisa desenvolvido no Propesq (Programa de Incentivo à Pós-Graduação e Pesquisa), promovido pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), juntamente com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC.

deu apenas através da perspectiva negativada que era apresentada nos livros didáticos, ou daquilo que era repassado pelas professoras ao tratarem do tema.

É partindo dessa trajetória, de ausência do tema na educação básica e do ingresso com ele na universidade, enquanto parte do curso de Pedagogia, que, como educadores, podemos traçar os caminhos teóricos, no sentido de criar metas pedagógicas para nossa prática docente.

A referida pesquisa de Iniciação Científica - PIBIC/CNPq resultou no trabalho de conclusão de curso apresentado à Universidade Estadual da Paraíba, que teve como tema “O povo negro nos livros didáticos de história: uma análise da coleção Projeto Buriti”<sup>5</sup>, no qual averiguamos e analisamos como a imagem do negro e os conteúdos referentes à temática afro-brasileira estavam sendo representados/abordados nos livros didáticos de história do 2º ao 5º ano do ensino fundamental da coleção Projeto Buriti (2011), haja vista a promulgação da lei 10.639/2003 e a menção de que a referida coleção era uma das mais adotadas pelas escolas municipais de Campina Grande-PB.

A partir desse estudo, percebemos que todos os livros da coleção Projeto Buriti problematizam os conteúdos referentes ao povo negro, apresentando perguntas que permitem uma maior reflexão dos educandos acerca dos acontecimentos históricos. No entanto, no campo das representações, notabilizamos que o livro insiste em reproduzir uma imagem estereotipada<sup>6</sup> do negro que o associa à escravidão, subalternidade e marginalização. Essa representação não permite, desse modo, a construção identitária das crianças negras como orgulhosas do seu pertencimento, uma vez que não traz as informações de que o lugar desse povo foi negado desde muito tempo; de que a abolição da escravatura não foi suficiente para esta conquista libertária etc. Todos os avanços relacionados com a posição do povo negro, dentro ou não de forças políticas, foram resultado de seu próprio trabalho e inúmeras mobilizações.

Tais estigmas<sup>7</sup>, para Goffman (1988), encontram-se marcados devido às peculiaridades físicas e psicológicas, pois os mesmos são vistos como diferentes e

---

<sup>5</sup> Trabalho de Conclusão de Curso da Prof<sup>a</sup> Jéssica de Sousa Barbosa, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Margareth Maria de Mélo. Disponível em: <https://goo.gl/kV9Ee1>.

<sup>6</sup> Esta imagem baseada em estereótipos é bastante confundida com preconceito, uma vez que acabam se convertendo em rótulos, muitas vezes, pejorativos e causando impacto negativo nos outros.

<sup>7</sup> O termo está relacionado com as características particulares de um grupo ou indivíduo que seguem o oposto das normais culturais tradicionais de uma sociedade.

inferiores em relação à grande parte da sociedade, posto que para que eles consigam construir a sua identidade social devem passar por lutas diárias.

O termo estigma e seus sinônimos ocultam uma dupla perspectiva: Assume o estigmatizado que a sua característica distintiva já é conhecida ou é imediatamente evidente ou então que ela não é nem conhecida pelos presentes e nem imediatamente perceptível por eles? No primeiro caso, está-se lidando com a condição do desacreditado, no segundo com a do desacreditável. Esta é uma diferença importante, mesmo que um indivíduo estigmatizado em particular tenha, provavelmente, experimentado ambas as situações. (GOFFMAN, 1988, p. 5).

Assim, se pararmos para refletir, chegaremos à conclusão de que a sociedade sempre foi pautada nas divisões, nos preconceitos e nos estigmas, e todas essas experiências acima mencionadas foram fundamentais para nossa formação profissional/humana. A partir delas, tivemos a oportunidade de publicar artigos e contribuir para a nossa formação, bem como de outros profissionais. Diante da trajetória acadêmica e experiência profissional, percebemos ausências de estudos sobre a temática afro-brasileira na Educação Infantil, em se tratando da realidade educacional em que atuamos, notabilizamos que as questões étnico-raciais ainda não estão sendo amplamente trabalhadas por docentes em turmas dos anos iniciais.

Como professores de Educação Infantil, percebemos que os estudos sobre a temática afro-brasileira adquiridos durante nossa trajetória acadêmica nos permitiram refletir e compreender com mais clareza as múltiplas nuances e relações preconceituosas que ainda são latentes no cotidiano escolar. Além disso, possibilitou-nos também o combate a essas práticas que se revelam, muitas vezes, nas minúcias de sala de aula, mas que precisam ser fortemente arguidas.

Neste sentido, esse estudo inserido na linha de pesquisa “Ciências, Tecnologias e Formação Docente”, contribui com reflexões acerca da identidade étnico-racial da criança na Educação Infantil a partir das representações dos brinquedos e brincadeiras na Creche Municipal Isabele Barbosa da Silva, localizada no bairro do Pedregal na Cidade de Campina Grande – PB, por percebermos, na educação infantil, o lúdico como uma das principais formas de expressividade, compreensão de mundo e aprendizagem.

Além destas justificativas citadas, destacamos o desejo de contribuir com a instituição na qual estamos inseridas, levando em consideração que o bairro do Pedregal (lócus da pesquisa) apresenta grande maioria de suas crianças negras, matriculadas na creche, fato que nos permite contribuir, partindo de suas próprias

vivências infantis, através de momentos lúdicos realizados com brinquedos e brincadeiras espontâneas e dirigidas.

Nessa conjuntura, e por fazer parte do quadro de professores efetivos da instituição, a realização desse trabalho, bem como a autorização dos pais e colaboração da professora da sala de aula observada, propiciou o andamento da pesquisa, tendo em vista os vínculos profissionais na instituição e as relações construídas com as famílias da comunidade.

Para subsidiar as discussões que elucidaram este estudo foram utilizados como aportes teóricos as contribuições de Stuart Hall (2006), Bento (2012) e Silva (2000), pautadas nos estudos da identidade; Sarmiento (2004), Áries (1973), Heywood (2004), que trabalham com o conceito histórico de infância; Chartier (1991), com o conceito de representação como instrumento pelo qual um indivíduo, ou um grupo de indivíduos, dá significação para o mundo que os cerca; Corsaro (2009), que aborda acerca das culturas infantis; Oliveira (2006), que traz discussões acerca da pesquisa no cotidiano escolar; Gomes (2002), que trata a temática étnico-racial no campo da educação; Kramer (1987), Drouet (1997), que abordam sobre a historicidade da educação infantil; Brougère (1995), Silva (2003), no que se refere ao uso de brinquedos e brincadeiras na educação infantil; Kishimoto (1996, 2008, 2011), que discute acerca da importância do uso dos brinquedos para o desenvolvimento da criança. Além disso, nos pautamos na observação participante e nos documentos oficiais referentes à temática investigada.

Como hipóteses, foram apresentadas as seguintes proposições: os brinquedos e as brincadeiras na educação infantil contribuem para a construção identitária da criança na perspectiva étnico-racial nas representações da negritude; o desenvolvimento de propostas pedagógicas, na Educação Infantil, através de brinquedos e brincadeiras, possibilita a construção identitária da criança negra.

Partindo das hipóteses elaboradas, como objetivo geral, pretendeu-se desenvolver, na educação infantil, utilizando brinquedos e brincadeiras, um trabalho que possibilite a construção da identidade étnico-racial na criança negra a partir de atividades lúdico-pedagógicas. Como objetivos específicos propostos temos: identificar, como a questão étnico-racial é vivenciada entre crianças negras e não negras no contexto da educação infantil, a partir dos brinquedos e brincadeiras; verificar como brinquedos e brincadeiras contribuem na relação com a construção da identidade da criança na Educação Infantil; apresentar o papel e a importância cultural

e educativa dos brinquedos e brincadeiras nas representações da infância; desenvolver atividades lúdico-pedagógicas temáticas com brinquedos e brincadeiras, com o propósito de proporcionar às crianças identificação nessas práticas em relação à sua identidade étnico-racial; elaborar o *Guia prático: o lúdico na educação infantil e a identidade da criança negra*, como produto educacional e subsídio pedagógico para professores e professoras da instituição.

Este trabalho está situado no campo dos estudos étnicos, voltado para a educação para as relações étnico-raciais, e trouxe a perspectiva do trato com a criança na educação infantil, em que discutimos acerca das identidades da criança, as suas representações em relação aos brinquedos e brincadeiras e como é possível identificar questões relacionadas à negritude com crianças negras e não negras nas vivências e experiências no espaço de educação infantil.

Pensando em como acontece a expressividade da criança no ato de brincar, fica proposta a seguinte questão-problema: Como os brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil permitem perceber e valorizar as identidades étnico-raciais nas representações da infância? Com esse questionamento, pretende-se problematizar a configuração das relações entre negros e brancos no espaço de educação infantil.

A construção de propostas de atividades lúdico-pedagógicas temáticas realizadas com brinquedos e brincadeiras nos fez perceber como as crianças se identificam nessas práticas em relação à questão racial, na intenção de mediar e promover o respeito às diversidades étnico-raciais, o reconhecimento e a valorização do ser negro no contexto social.

Para tanto, utilizou-se como aporte metodológico a pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa-ação, com interface nas discussões dos cotidianos, realizada na Creche Municipal Isabele Barbosa da Silva, localizada no bairro do Pedregal, na cidade de Campina Grande – PB, na qual o principal propósito foi desenvolver ações educativas no espaço de educação infantil, possibilitando a construção da identidade das crianças negras.

Acreditamos que as discussões a respeito da Educação Infantil nos revelam cada vez mais a necessidade de se debater e aprofundar a temática, pois falar sobre infância é trabalhar com a intrincada singularidade do sujeito criança, e isso advém dos contextos em que ela está inserida e que marcam essa complexidade, pois as mesmas são seres que compreendem o mundo que as cerca, e essa compreensão reflete naquilo que acreditamos ser a construção de suas identidades; ou seja, como

já mencionado no decorrer do texto, as crianças são reflexo daquilo que a sociedade lhes apresenta, tomando para si o que lhes significa.

Um dos autores que defende a ideia da criança como em constante fazer-se, um ser inclassificável, insubordinável, é Larrosa (1998). A pedagogia proposta por ele está fincada por este viés libertário e emancipador, que é a plena essência da educação que se preocupa com o amanhã. Poderíamos dizer que os escritos de Larrosa (1998) nos levam a não nos comprometermos com respostas acabadas, a não preestabelecermos caminhos, a não nos preocuparmos com relação às normas e padrões a serem atingidos. O autor nos aponta a possibilidade de negação de esquemas convencionais de interpretação e abre o espaço para que nos sintamos interpelados, para que nos coloquemos à escuta, afinemos o olhar e ponhamos em funcionamento a nossa sensibilidade.

E é este olhar que as crianças precisam, por serem seres incertos, criativos e com suas próprias interpretações de mundo, e essa sensibilidade apontada pelo autor nos faz refletir uma ideia nova de se pensar o trabalho com crianças, pois elas são o nosso porvir. Precisamos repensar em uma educação que acolha e as aceite tal como elas são, e que lhes ofereçam oportunidades para que possam desenvolver-se como protagonistas de sua educação.

Nessas perspectivas, além dos estudos acerca da infância como um todo, que têm o infante e a construção de sua identidade como foco, temos a criança negra nesse contexto, considerando esse mundo social a qual está inserida e tudo o que lhe é apresentado. Acreditamos que a criança, ao sair do âmbito familiar para seu primeiro contato fora desse grupo, tem a escola como sua primeira referência, diante de um mundo novo de diferentes indivíduos, com os quais busca identificar-se e conhecer diferentes historicidades, para assim construir sua própria identidade. Como já mencionamos, fora do contexto familiar, são nas instituições de Educação Infantil onde elas terão contato com o diferente. A criança negra, em especial, precisará estar inserida em um espaço em que seja reconhecida como tal, respeitada e tratada em patamar igualitário de direitos.

Pensando nisso, os colaboradores da pesquisa foram crianças da EI e uma professora. Foram utilizados como instrumentos questionário, entrevistas, observação participante, atividades lúdico-pedagógicas, músicas, brinquedos e brincadeiras, os quais nos deram suporte para a coleta de dados e plano de ação.

O questionário foi utilizado para coletarmos informações com a professora, a respeito do seu perfil profissional, bem como do perfil social das crianças. As entrevistas aconteceram todo tempo durante o período de atuação na instituição, sendo feitas com a professora e principalmente com as crianças, não necessariamente de maneira formal, mas em várias situações, informalmente, para que elas pudessem ser sempre espontâneas em suas respostas. A observação participante ocorreu no período das atividades lúdico-pedagógicas, com o direcionamento para algumas brincadeiras e com a apresentação de alguns brinquedos, tendo em vista que as observações iniciais se deram para reconhecimento do lócus e dos sujeitos.

A dissertação está organizada da seguinte maneira: o primeiro capítulo, cujo título é: *Tessituras metodológicas da pesquisa*, discorre sobre a organização metodológica desenvolvida para a construção da pesquisa; o segundo capítulo, intitulado: *Reflexões históricas sobre criança e infância no contexto da educação infantil: o lugar da criança negra*, trata acerca das concepções de criança, infância e do espaço de educação infantil em seu contexto histórico; o terceiro, que tem como título: *Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil e a identidade da criança negra*, discute teoricamente os brinquedos e as brincadeiras no contexto da educação infantil, especialmente com relação à identidade da criança negra. O quarto capítulo, com o título: *Práticas educativas: desenvolvendo atividades lúdico-pedagógicas na Educação Infantil*, está embasado nas atividades pedagógicas realizadas na sala de aula lócus da pesquisa, e discutirá o desenvolvimento e os resultados dos momentos realizados com as crianças na sala de aula lócus da pesquisa, bem como o *Guia Pedagógico: trabalhando as relações étnico-raciais de maneira lúdica na Educação Infantil*, no qual consta o produto final, cujo desfecho resultou no “*Guia prático: o lúdico na educação infantil e a identidade da criança negra*”, contendo brincadeiras de origem africana, afim de possibilitar àqueles que tiverem acesso, um material rico de informações que poderão ser aplicadas por educadores da Educação Infantil.

## 1 TESSITURAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Este capítulo trata acerca do percurso metodológico da pesquisa; nele está apresentado o local onde foi realizada, bem como a discussão acerca do tipo e da abordagem que ela enfatiza a partir das reflexões literárias trazidas por autores que discutem a temática. Abordamos o cotidiano pesquisado e os sujeitos participantes, apresentando as informações coletadas ao longo das observações, enfatizando a importância da arquitetura escolar no contexto educacional em que se insere essa pesquisa. Na sequência, exploramos os instrumentos utilizados e cada momento em que trabalho foi desenvolvido.

### 1.1 Abordagem do tipo de pesquisa

A construção do espaço da educação, enquanto campo científico, não fugiu ao contexto das inquietações com relação à produção do conhecimento, preocupações vinculadas à validade e adequação lógica de seus pressupostos teóricos e métodos de investigação. A pesquisa em educação tem se caracterizado, em sua história constitutiva, pela diversidade de teorias e metodologias de pesquisa, o que tem gerado diferentes formas de compreensão de seus problemas. Na perspectiva de Gatti (2012),

[p]esquisa é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa. Com essa definição assim tão ampla, podemos dizer que estamos sempre pesquisando em nossa vida de todo dia, toda vez que buscamos alguma informação ou nos debruçamos na solução de algum problema, colhendo para isso os elementos considerados importantes para esclarecer nossas dúvidas, aumentar nosso conhecimento, ou fazer uma escolha. (GATTI, 2012, p. 9).

Pesquisar em educação é, portanto, a busca por conhecimentos que levem à compreensão de determinada realidade observada no âmbito educacional. É por este caminho que o presente estudo se norteia, tomando como base o espaço de educação infantil como ambiente de observação, para, a partir dele, descrever, compreender e explicar como os brinquedos e as brincadeiras exercem influência na constituição da identidade da criança negra.

A pesquisa em educação, no espaço de educação infantil, voltada para os estudos étnicos na perspectiva da negritude, apresenta possibilidades de reflexão

acerca de como a imagem do negro é socialmente difundida, se de maneira positiva, levando em consideração seu contexto social, histórico e cultural, ou de maneira negativa, em se tratando da não equidade para com os brancos, como nos exemplifica Rosemberg (1979):

Dentre as formas latentes de discriminação contra o não-branco, talvez seja a negação de seu direito à existência humana – ao ser – a mais constante: é branco o representante da espécie. Por esta sua condição, seus atributos são tidos como universais. A branquidade é a condição normal e neutra da humanidade: os não brancos constituem exceção. (ROSEMBERG, 1979, p.159).

Esse pensamento, com relação à representação da imagem do negro em sociedade, pode resultar em diversas formas discriminatórias que refletem em como as crianças negras se identificam e se reconhecem (ou não). Dito isto, elaboramos propostas cujos objetivos foram efetivar mudanças no campo educativo, a fim de repensar e promover o reconhecimento e a valorização étnico-racial no ambiente escolar, e gerar discussões sobre a diversidade cultural e o respeito entre os diversos grupos étnicos que englobam o espaço educacional infantil.

Para a realização do referido estudo, utilizamos como aporte metodológico a pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa-ação, com interface nas discussões do cotidiano; bibliográfica e documental, com interconexão à análise de conteúdo. Para Godoy (1995),

[a] pesquisa qualitativa [...] envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. (GODOY, 1995, p.58).

Ou seja, ao realizarmos a análise, precisamos compreender que os dados referentes aos participantes, ambiente pesquisado, o contato através da observação e a pesquisa de campo, serão cruciais para o desenvolver do trabalho de observação e ação no ambiente.

Foi por este viés que a pesquisa se desenvolveu, tendo em vista partirmos da observação direta do campo sala de aula da EI, bem como do contato com os participantes, professores e alunos da instituição anteriormente citada, para que pudessemos coletar as informações necessárias. A intenção inicial foi, a partir das observações de reconhecimento e familiarização com a realidade local, perceber as situações mais recorrentes e de real necessidade de intervenção, no sentido de colaborar com aquela realidade.

Assim, percebemos em nossos estudos, experiência e observação do cotidiano da Educação Infantil, que as brincadeiras são de fundamental relevância no tocante ao desenvolvimento e aprendizagem da criança, fato que nos fez perceber que seria a partir dos brinquedos e brincadeiras que promoveríamos a reflexão acerca da temática étnico-racial no contexto infantil.

Ainda sobre a pesquisa qualitativa, respaldada na instituição educativa, tivemos as contribuições de Bortoni-Ricardo (2004), para quem

[o] objetivo da pesquisa qualitativa [...], é o desvelamento do que está dentro da “caixa preta” no dia-a-dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se “invisíveis” para os atores que dela participam. Dito em outras palavras, os atores acostumaram-se tanto às suas rotinas que têm dificuldade de perceber os padrões estruturais sobre os quais essas rotinas e práticas se assentam ou – o que é mais sério – têm dificuldade em identificar os significados dessas rotinas e a forma como se encaixam em uma matriz social mais ampla, matriz essa que as condiciona, mas também é por ela condicionada. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 49).

O autor nos chama a atenção para observarmos em nossa rotina o que muitas vezes passa despercebido aos nossos olhos. No contexto do campo pesquisado, em que crianças estão em interação constante, ocorrem circunstâncias que aparentam ser simples, mas que podem acarretar danos a quem passa por tais situações. A exemplo de piadas, brincadeiras agressivas, apelidos etc., o professor ou professora precisa estar atento(a) e ter esta sensibilidade de olhar nas entrelinhas. Podemos observar um exemplo prático, descrito no diário de campo da pesquisa:

Ao chegar na instituição, cumprimentei a todos(as) e fui para a sala de aula. Falei com as crianças e a professora logo começou a me contar que ao chegar na creche, um dos pais de seu aluno João (nome fictício), estava abordando as crianças no portão, pois seu filho havia falado que batiam nele e ele não queria ir mais à creche. João é uma criança negra, de olhar distante, quando comecei a observá-lo, aparentava estar entristecido. A professora disse que ele não era assíduo, indo poucas vezes à creche [...] em outro momento perguntei o porquê da baixa frequência, ela falou que era pelo fato de João catar lixo e pedir nas casas com o pai. (Diário de campo da pesquisadora, 2017).

Essa transcrição reforça o pensamento de que precisamos estar atentos aos pequenos detalhes e ações que envolvem as crianças. Nessa circunstância, o garoto disse ao pai que não queria mais ir à escola porque batiam nele. Em muitos casos os adultos interpretam de outra maneira, achando que a criança apenas não quer ir à escola para brincar ou assistir TV, porém, na situação de João, percebemos que a

realidade era bem diferente, além dos colegas o importunarem, havia o fato de estar nas ruas com o pai, pedindo nas casas ou catando lixo.

Como a pesquisa realizou-se no espaço de educação infantil, foi nesse cotidiano que se tratou de desvelar todas as propostas almejadas para a construção deste trabalho. Em se tratando do estudo dos cotidianos, foram abordadas as contribuições de Oliveira e Alves (2002). Segundo as autoras, para os estudos nos/dos/com os cotidianos, faz-se necessário sentir o mundo, buscar entender as lógicas dos cotidianos e mergulhar neles; ver além daquilo que os outros já viram.

Estar “mergulhado” no cotidiano é fazer-se pertencente a ele. No contexto da pesquisa, por fazer parte do quadro de professores da instituição, esse “mergulho” tornou-se ainda mais possível, tendo em vista conhecer, conviver e perceber com mais atenção como funciona a rotina da creche e as situações corriqueiras que lá acontecem.

A abordagem qualitativa é também conhecida como abordagem naturalista “porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenômenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas.” (BOGDAN e BIKLE, 1994, p. 17) e em suas interações com o meio e com os demais, onde se constroem os repertórios de significados.

Nessa conjuntura, mergulhar nos cotidianos das instituições de educação infantil em busca de verificar e resolver suas problemáticas, nos possibilita tomar como aporte metodológico a pesquisa-ação. Compreendemos que, enquanto professores, praticamos pesquisa-ação constantemente em nossas salas de aula, a partir do momento em que solucionamos problemáticas cotidianas que poderão interferir no desempenho de nossos alunos, tanto no meio educativo, como na vida, pois os professores precisam ir além, ver além do que já foi visto, para assim tentarem metodologias que possam resolver tais questões das salas de aula as quais fazemos parte.

Dessa forma, entender os cotidianos só é possível se forem vivenciados e partilhados pelo pesquisador, ou seja, é preciso viver nos cotidianos, conviver e experienciar, buscar estar atento ao que se passa. Nesse sentido, a pesquisa-ação dará os subsídios necessários quanto à investigação do contexto, bem como alternativas de propostas para a resolução do mesmo. Como a própria nomenclatura

nos apresenta, pesquisa-ação é pesquisar um problema afim de promover ações de resolução para o mesmo.

Nessa circunstância, tais ações resultaram na elaboração das atividades lúdico-pedagógicas propostas neste trabalho, cuja representação para esta pesquisa se dá a partir daquilo que foi observado na participação ativa da rotina da instituição e na sala de aula lócus da observação. A pesquisa-ação, para tanto, foi de fundamental importância, pois possibilitou que estas pudessem ser construídas de forma colaborativa, democrática e a partir das realidades vivenciadas pela docente da sala de aula onde se deu o estudo.

Em poucas palavras, a pesquisa-ação é um tipo de investigação com base empírica que é idealizada e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e na qual os pesquisadores e participantes representantes da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1997).

Seguindo essa lógica, pretende-se, com esta metodologia de estudo, compreender as particularidades do cotidiano da educação infantil, suas minúcias e especificidades, para que, dessa maneira, seja possível encontrar meios para contribuir com a realidade investigada, pois uma pesquisa só poderá ser qualificada como pesquisa-ação se houver uma ação por parte das pessoas implicadas no processo investigativo, visto a partir de um objeto de estudo ou da solução de problemas relacionados a ele, estando centrada no agir participativo e na ideologia de ação coletiva.

Para essa compreensão detalhada do objeto de pesquisa, faz-se necessário que o pesquisador tenha sempre um olhar diferenciado diante da realidade a qual se inseriu para observar. Os detalhes mostrarão, muitas vezes de maneira implícita, situações bastante relevantes. O olhar do pesquisador vai além da percepção, muitas vezes é preciso interpretar aquilo que se vê.

Ver não é apenas perceber o objeto, mas fundamentalmente interpretá-lo. O universo da percepção é um feixe de interpretação. Essa dialética entre perceber e interpretar é que potencializa o pensamento, a linguagem, a criatividade e a inteligência humana, lançando a pessoa na direção do conhecimento como forma de iluminação daquilo que não podia ser visto. (GHEDIN, 2008, p. 74).

Dessa maneira, a pesquisa nos/dos/com os cotidianos permite ver e perceber o cotidiano de educação infantil como espaço de criação e circulação de conhecimentos múltiplos, em que todos os envolvidos assumem sua importância e

constituem o saber/fazer da instituição. Oliveira (2008) nos afirma que, “não há outra maneira de se compreender as tantas lógicas do cotidiano senão sabendo que estou inteiramente mergulhada nele.” (OLIVEIRA, 2008, p.16).

Esta pesquisa expressa uma tentativa de abranger os processos produzidos pelos diferentes modos de inserção dos sujeitos nos diversos espaços de interação social. Como já mencionado, neste estudo também se fez uso da pesquisa bibliográfica e documental, para as quais foram utilizados livros, artigos e teses que abordam a temática, bem como documentos oficiais na busca de discussões acerca da temática étnico-racial e políticas educacionais que orientassem a esclarecer o objeto estudado.

Cervo e Bervian (1983, p. 55) escrevem que a pesquisa bibliográfica "explica um problema a partir de referenciais teóricos publicados em documentos". Assim, buscamos relacionar as leituras realizadas a partir dos teóricos, juntamente com nossas interpretações sobre elas, tomando-as como recursos para compreender a realidade pesquisada.

Nessa conjuntura, com relação à pesquisa bibliográfica, essa tem como função explicitar ideias advindas de diversos autores que tratam dos temas discutidos, mas também de guiar as ideias do pesquisador para planejar, montar e realizar a pesquisa. Quando esse se propõe a fazer uma pesquisa bibliográfica, está convencido de que deverá, com base nisso, explicar ou apresentar um resultado para uma determinada situação, que será sua contribuição para a ciência ou área de atuação, concordando, discordando, discutindo e problematizando os temas à luz das ideias dos autores lidos.

Em se tratando da pesquisa documental, constatamos que a mesma constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Assim, trabalhamos com a perspectiva de análise de documentos que deram significado ao nosso objeto de estudo, partindo das legislações que discutem a temática étnico-racial, bem como políticas educacionais que nortearam a compreensão do nosso objeto trabalhado.

## 1.2 Conhecendo o lócus da pesquisa

Este tópico trata acerca da organização do espaço da Creche Municipal Isabelle Barbosa da Silva, através de imagens que mostram os espaços que a compõe, bem como faz uma breve reflexão sobre a importância do espaço arquitetado para a educação de crianças.

As questões que envolvem a qualidade da educação têm sido foco de inúmeras reflexões, pesquisas e discussões no Brasil. Elas demonstram a necessidade de se tratar a educação como prioridade, tendo em vista sua importância social no que diz respeito à preparação dos indivíduos para a vida e para a construção de uma sociedade mais justa, humana e igualitária. Uma destas questões está relacionada ao ambiente escolar como um todo, como sua projeção e arquitetura foi pensada para aquela localidade, bem como para aqueles que estariam utilizando o espaço.

A importância do ambiente escolar, no tocante ao processo de ensino-aprendizagem, bem como às relações sociais, têm gerado reflexões acerca de como criar espaços que se comprometam a valorizar e promover o desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas.

Por ser um local onde as crianças passam grande parte do seu tempo e desenvolvem muitas habilidades intelectuais e sociais, a escola torna-se um dos principais focos [...]. A pedagogia a psico-pedagogia, a psicologia, a sociologia da infância, a antropologia, a arquitetura, as ciências ambientais, a educação física e a ciências do corpo, a história e até mesmo a geografia têm tratado deste tema. (GOULART, 2011, p. 35).

Essas palavras nos levam a refletir que o ambiente da creche, por exemplo, onde as crianças entram às 7:00 horas da manhã e saem às 17:00 horas, é o local mais produtivo para elas no sentido de vivências variadas, tendo em vista o fato de que, quando estão em casa, elas passam a maior parte do tempo dormindo. Por isso a importância de se pensar esses espaços e refletirmos sobre para quem eles são destinados.

Nessa circunstância, faz-se necessário conjecturar que a arquitetura escolar exige influência da cultura nas relações do sujeito com o ambiente, neste caso referente à pesquisa, as crianças. Na medida em que um determinado grupo humano se adapta ao meio urbano, ele modifica seus ambientes que, por sua vez, provocam profundas alterações nas lógicas de relacionamento do grupo. Desse modo, é

conveniente reconhecer o contexto urbano e social em que os edifícios são construídos valorizando seus significados, sua estética e seu papel social.

Sabemos que o principal usuário da escola/creche é a criança. Assim, refletir suas necessidades de desenvolvimento é fator crucial na formulação deste ambiente educacional e, para isso, precisamos enxergar as crianças como tal, entendê-las como sujeitos ativos e participantes na sociedade, respeitando suas particularidades. Após refletir sobre estas questões, precisamos pensar no espaço como combatente ao “depósito”, como era considerado o ambiente das creches.

É necessário compreender os mecanismos perceptivos e cognitivos dos infantes e seu relacionamento com o lugar pedagógico; perceber como acontece o descolamento das crianças no espaço, como exercem independência e se apropriam do ambiente etc. É preciso pensar na criança proporcionando o fortalecimento de sua relação com o lugar. Nessa mesma ideia, Frago e Escolano (2001) refletem que

[...] o espaço escolar tem de ser analisado como um constructo cultural que expressa e reflete, para além de sua materialidade, determinados discursos. No quadro das modernas teorias da percepção espaço-escola é, além disso, um mediador cultural em relação à gênese e formação dos primeiros esquemas cognitivos e motores, ou seja, um elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência e aprendizagem. (FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 26).

A partir dessas palavras, podemos perceber que é no espaço físico educacional que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas. Contudo, se torna necessário esclarecer que essa relação não se constitui de forma linear, pois o ambiente pensado para as crianças deverá estar organizado de acordo com a faixa etária das mesmas, isto é, propondo desafios cognitivos e motores que a farão avançar no desenvolvimento de suas potencialidades.

Este espaço deve estar povoado de objetos que retratem a cultura e o meio social em que a criança está inserida. Por isto a importância de se pensar o entorno, o local onde esses edifícios são construídos. Gandini (1999, p.150) diz que “o espaço reflete a cultura das pessoas que nele vivem de muitas formas e, em um exame cuidadoso, revela até mesmo as camadas distintas dessa influência cultural”. O espaço onde realizamos a pesquisa, como poderá ser observado nas imagens, foi pensado e arquitetado para atender às necessidades dessa população que já é bastante castigada socialmente.

A pesquisa foi realizada na Creche Municipal Isabele Barbosa da Silva, localizada no bairro do Pedregal, na zona oeste da Cidade de Campina Grande – PB.

Este bairro, em sua origem, foi fruto de uma ocupação irregular que se deu ao longo do tempo e de forma individual, caracterizando-se como uma favela<sup>8</sup>. As suas condições, em termos de infraestrutura e de edificações, não se apresentam de forma homogênea.

A comunidade do Pedregal constitui-se na periferia de Campina Grande, surgiu na década de 1980 e é a mais próxima da área central. Conforme a população chegava, formaram-se quadras extensas e densamente habitadas. Os lotes não apresentavam formas ou dimensões padronizadas e as habitações foram construídas de forma precária, como nos explica Araújo (2010):

O desenvolvimento urbano veio acompanhado de problemas sociais e ambientais, tais como: a falta de moradias, a carência de infraestrutura urbana, a poluição, a intensificação do trânsito, além da ocupação irregular de terrenos privados e de áreas de mananciais. Desta forma, verifica-se que são vários os desafios impostos à gestão urbana, entre eles as consequências trazidas pela urbanização sem qualquer tipo de planejamento, expressas na carência de equipamentos urbanos e na ineficiência dos serviços públicos, agravadas pelas desigualdades quanto ao uso e à ocupação do solo e pela precariedade das condições habitacionais, como as favelas e os loteamentos clandestinos. (ARAÚJO, 2010, p. 2).

Percebe-se que a comunidade nasceu em condições bastante difíceis e essa realidade prevalece até os dias atuais. No que diz respeito às famílias que fazem parte da instituição cuja pesquisa foi realizada, a realidade social, na maioria dos casos, se mostra em situação de pobreza, ou seja, a comunidade que forma a Creche Isabele Barbosa precisa de bastante visibilidade, para que possa proporcionar às crianças matriculadas melhor qualidade em todos os aspectos.

A escolha pela instituição de educação infantil lócus da pesquisa, deu-se pela atuação como professora, tendo em vista o fato de estar diariamente convivendo e observando a realidade, o comportamento e as relações interpessoais entre as crianças negras e não negras, principalmente nos momentos de recreação, nos quais os brinquedos e as brincadeiras eram mais vigentes no cenário corriqueiro destas, bem como acoplando o desejo de contribuir com a instituição, pois, nesses momentos de observação impessoal, no tocante ao que se pôde observar, verificou-se a necessidade de trazer ao cotidiano de educação infantil, mais precisamente nesta localidade, onde a maioria das crianças são negras, discussões para problematizar a temática étnico-racial no espaço educativo.

---

<sup>8</sup> O conjunto de habitações populares precariamente construídas e desprovidas de infraestrutura.

Por ser uma comunidade carente, localizada em uma área de risco, a parte física e a equipe que trabalha para manter a instituição ativa, atua de maneira a promover o melhor atendimento às crianças e seus familiares. Podemos observar estas informações na placa afixada na entrada da instituição, com os seguintes dizeres acerca da construção da mesma:

Esta obra foi construída com recursos do Governo Federal (Programa Habitar-Brasil/BID<sup>9</sup>) e a Prefeitura Municipal de Campina Grande. Sob a presidência de Luís Inácio Lula da Silva, Ministro das cidades (Márcio Fortes de Almeida); Prefeito Veneziano Vital do Rêgo Segundo Neto; Secretário de Obras e Serviços Urbanos: Alexandre Costa de Almeida e Érico Alberto de Albuquerque Miranda como Secretário de Planejamento. (Diário de Campo da Pesquisadora, 2017).

Dito isto, na sequência apresentaremos imagens da Creche Municipal Isabele Barbosa da Silva, juntamente com seus espaços projetados especialmente para o bem-estar daqueles que formam a instituição, tais como funcionários, crianças e famílias da comunidade. A Figura 1 apresenta a fachada da instituição, nela podemos observar a entrada de acesso à creche.

**Figura 1** – Fachada da instituição



*Fonte: arquivo pessoal – Jéssica de Sousa Barbosa*

De acordo com o observado nos registros do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Creche Municipal Isabele Barbosa da Silva, elaborado no ano de 2010, a instituição foi inaugurada em 20 de outubro de 2006, na gestão do prefeito Veneziano Vital do

<sup>9</sup> O programa Habitar Brasil (BID) incentiva a geração de renda e o desenvolvimento em assentamentos de risco ou favelas para melhorar as condições habitacionais.

Rego Segundo Neto, tendo como secretário de Educação Flávio Romero Guimarães e como primeira gestora desta unidade educacional Ângela Maria de Araújo Barboza.

Verificamos no decorrer das nossas investigações, em conversas com pessoas responsáveis, que a construção da creche nesta localidade não foi fruto de lutas das famílias da comunidade, mas sim de um projeto de urbanização na gestão do prefeito da época, conforme as informações descritas na placa e anteriormente mencionadas.

Ainda através dos dados do PPP, a creche está localizada na Rua Senador Epitácio Pessoa Cavalcante, nº 635, no bairro do Pedregal. Esta Unidade de Educação Infantil foi designada como Creche e Pré-escola Municipal Isabele Barbosa da Silva em homenagem a uma jovem mãe que residia neste bairro desde os 07 (sete) anos de idade e que foi brutalmente assassinada por seu companheiro em 18 de abril de 2005, deixando órfãos de mãe cinco filhos menores, que variavam de 01 (um) a 06 (seis) anos de idade. Por esse fato, foi feita uma homenagem a uma pessoa identificada com a comunidade do Pedregal, uma vez que neste bairro residiu até o trágico e prematuro falecimento.

O funcionamento efetivo da creche ocorreu em fevereiro de 2007, atendendo 188 crianças na faixa-etária de 0 (zero) a 05 (cinco) anos, compreendendo berçário a pré-escolar II. Hoje, no ano de 2018, a instituição atende 162 crianças, com um quadro de 42 funcionários distribuídos entre 19 professores, 02 cuidadores, 02 bibliotecárias, 02 secretárias e os demais auxiliares dos serviços gerais (dados retirados nos documentos fornecidos pela gestão da instituição).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da Creche Municipal Isabele Barbosa da Silva, as dependências internas e externas estão divididas em: jardim, guarita, recepção, sala da direção, sala de repouso (dormitório), biblioteca, 04 salas de aula, pátio coberto, parque infantil, refeitório, cozinha, berçário, sala de estimulação, solário, 03 banheiros infantis, 03 banheiros adultos, 02 áreas de serviço, 02 rouparias, 01 almoxarifado, 02 despensas e um pomar.

Abaixo seguem algumas imagens destes ambientes. Alguns dos quais estão na lista apresentada no PPP da creche, mas não aparecem nos registros fotográficos a seguir, pelo fato de termos optado por apresentar, neste momento, apenas os espaços de vivências das crianças da turma pesquisada (Pré II). O dormitório faz parte da instituição, porém não aparece nas imagens, pois é utilizado apenas pelas turmas integrais, as quais os Prés I e II não fazem parte, contudo, nos tópicos relacionados às atividades lúdico-pedagógicas (capítulo 4), traremos imagens do dormitório, pois

esse espaço foi utilizado para a realização da atividade lúdico-pedagógica “Brincando de salão de beleza: a criança negra e a liberdade de quebrar paradigmas”.

**Figura 2** – Sala da direção



*Fonte: Arquivo pessoal – Jéssica de Sousa Barbosa*

Na figura da sala da direção percebemos que, embora não seja tão ampla, ela apresenta um espaço organizado, possibilitando o trabalho da gestora com as demais secretárias (uma pela manhã, a outra no horário da tarde). Possui dois computadores, com acesso à internet, que facilitam bastante quando as professoras precisam pesquisar ou imprimir os materiais de planejamento das aulas.

**Figura 3** – Almojarifado



*Fonte: Arquivo pessoal – Jéssica de Sousa Barbosa*

Neste mesmo espaço da sala da direção, existe um almoxarifado, como podemos observar na imagem acima, nele são guardados todos os materiais pedagógicos e de limpeza enviados pela prefeitura para uso exclusivo da instituição.

**Figura 4 – Cozinha**



*Fonte: Arquivo pessoal – Jéssica de Sousa Barbosa*

Na figura acima, visualizamos a cozinha, local onde são preparadas as refeições das crianças. É um espaço bastante amplo, o que facilita o trabalho dos funcionários. Ao lado da cozinha, temos o refeitório (cf. figura 5), local onde as crianças fazem suas refeições.

Percebemos que, além do respeito à criança, ofertado pela amplitude dos espaços destinados a preparação de suas refeições, os funcionários são contemplados com ambientes agradáveis que os possibilita efetivação do seu trabalho. O bom desempenho, atenção e cuidado com as crianças, que eles exercem, resultam também das condições ofertadas para que este seja feito.

**Figura 5 – Refeitório**

*Fonte: Arquivo pessoal – Jéssica de Sousa Barbosa*

O espaço do refeitório é bastante amplo, como podemos observar na imagem. Isso contribui para o momento da alimentação das crianças, dando-las autonomia, espaço e bem-estar. As comidas são preparadas diariamente e oferecidas nas mesas centrais, nas quais as crianças são estimuladas desde cedo ao hábito de se servirem sozinhas, mas sempre com a observação e orientação docente.

Sabemos que o momento da refeição não está vinculado apenas à saciedade da fome. O tempo destinado a essa parte da rotina também tem uma função social. As horas do almoço, do jantar ou do café também são usadas pelas pessoas para compartilhar um prazer e um modo de ser e viver, e com as crianças isso também acontece. Na creche, elas precisam comer em ambientes agradáveis e acolhedores que mostrem o respeito que a instituição tem para com elas.

**Figura 6** – Sala de aula lócus da pesquisa



Fonte: Arquivo pessoal – Jéssica de Sousa Barbosa

A sala de aula onde a pesquisa foi realizada é um espaço consideravelmente amplo, o que, para a professora, ajudava bastante no desenvolvimento das atividades, pois acomodava bem as 15 crianças matriculadas na turma.

**Figura 7** – Banheiro da sala de aula



Fonte: Arquivo pessoal – Jéssica de Sousa Barbosa

Nesta mesma sala há um banheiro, como podemos observar na figura acima, o que facilitava o momento em que alguma criança precisavam utilizá-lo, sem a necessidade de que a professora precisasse se deslocar da sala de aula para o

banheiro maior e, caso precisasse de algum auxílio, não necessitaria sair de sala, podendo dar o apoio necessário sem se ausentar das outras crianças.

**Figura 8 – Área de recreação**



Fonte: Arquivo pessoal – Jéssica de Sousa Barbosa

A área de recreação, visualizada na imagem acima, apresenta um espaço bastante amplo, com um parque e brinquedos variados. No “tanque de areia”, como é chamado pelas professoras o espaço de recreação na areia, as crianças têm a oportunidade de brincar livremente ou sob orientação. Neste mesmo espaço de recreação, o pátio acomoda brinquedos maiores, como os que podem ser visualizados nas imagens (cf. figura 8).

Percebe-se que existe uma boa demanda de brinquedos nesta instituição de Educação Infantil, o que oportuniza às crianças, em sua maioria carentes, a vivência com brincadeiras em grupo ou até mesmo sozinhas, com brinquedos diversos e que, normalmente, não possuem em casa.

Outro ambiente bastante utilizado pelas crianças é a biblioteca: *Venha ler, este espaço é seu!* Inaugurada em 2015. Neste local, elas têm a oportunidade de ouvir histórias, explorar, manusear, ler e fazer a locação de livros. Todos os dias da semana, a responsável pela biblioteca tem o horário de cada turma, e é neste horário que as crianças se dirigem para desfrutar deste momento com os livros.

**Figura 9 – Biblioteca**

Fonte: Arquivo pessoal – Jéssica de Sousa Barbosa

Como podemos observar (cf. figura 9), o espaço é um local pequeno, porém bem organizado, tornando-o, assim, aconchegante. Para que se mantenha o bom uso e a organização, as crianças não o frequentam simultaneamente, a turma agendada para cada dia se divide, e, no dia específico, uma primeira parte se dirige ao local e, em seguida, a outra parte repete o processo.

Como já vimos, a creche dispõe de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) e, de acordo com o documento, a função principal da entidade é cuidar e educar, cuidar no sentido de atender às necessidades básicas como higiene, alimentação, lazer etc., bem como educar pedagogicamente, desenvolvendo capacidades físicas e cognitivas. Tal proposta mostra seu papel social e possibilita às crianças o sucesso educacional, preservando seu bem-estar físico e estimulando seus aspectos cognitivo, emocional e social, optando por uma fundamentação pedagógica que permita acompanhar o educando em seu desenvolvimento, considerando suas particularidades e ao mesmo tempo oferecendo suporte afetivo e educativo.

Os planejamentos pedagógicos são realizados semanalmente, compreendendo os horários departamentais, com acompanhamento da gestora da creche, secretárias e participação efetiva de todo o corpo docente. Nestes encontros, os educadores refletem sobre o processo educativo, os desafios e as alternativas para melhorar o desenvolvimento dos educandos.

A instituição conta com o *Programa Dinheiro Direto na Escola* (PDDE), que tem por finalidade prestar assistência financeira para as instituições, em caráter suplementar, a fim de contribuir para manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica, com conseqüente elevação do desempenho dos alunos. No que se refere aos projetos internos, anualmente são desenvolvidos na creche projetos interligados à Secretaria de Educação de Campina Grande – PB, que envia sugestões a serem desenvolvidas de acordo com a realidade de cada instituição.

No ano da realização da pesquisa (2017), os projetos vivenciados na creche foram voltados aos direitos das crianças (moradia, respeito, nome e nacionalidade, educação, alimentação, proteção etc.), cada turma escolheu um dos direitos para desenvolver, podendo serem selecionados mais de um, caso houvesse necessidade. Na turma em que foi realizada a pesquisa, a professora optou por trabalhar alguns direitos, tais como direito ao nome, moradia, alimentação e direito ao respeito. Nesse último, ela desenvolveu atividades relacionadas ao respeito às diferenças. Em conversas com a mesma, lhe foi questionado como desenvolveu essa temática e qual o objetivo principal na discussão do tema com as crianças. Em sua resposta, a professora Maria disse:

Inicialmente, através dos momentos de interação, como na roda de conversa, momentos no pátio, em atividades coletivas, fui conscientizando as crianças, através do diálogo, a mudarem de opiniões já formadas pela família ou pelo contexto em que vivem, mostrando que a existência de diferenças é uma característica natural das pessoas e da vida e que não respeitar isso pode causar sofrimento e tristeza àqueles que estão envolvidos nas situações. O objetivo seria compreender a importância de valorizar e respeitar o outro, identificando semelhanças e diferenças entre os pares, por exemplo. (Diário de campo da pesquisadora, 2017).

Percebemos, na fala da professora, que há uma preocupação em discutir essas temáticas com as crianças de sua turma, o que é muito importante no contexto daquela sala de aula em específico, na qual algumas delas eram rejeitadas por outras, nos momentos de interação livre, em simples brincadeiras no tanque de areia, por exemplo.

Podemos verificar estas afirmações na imagem abaixo, na qual as crianças estão brincando em grupos enquanto o menino à direita, brinca sozinho.

**Figura 10 – Crianças brincando no pátio**



Fonte: Arquivo pessoal – Jéssica de Sousa Barbosa

No momento retratado na imagem acima, algumas passagens do diário de campo relatam impressões e explicações da pesquisadora acerca dos momentos de interações das crianças, que foram observados e transcritos.

As crianças estavam brincando livremente. Percebi que este garoto, em alguns momentos, não se enturmava com os demais. Observei por um instante e o vi brincando sozinho, enquanto os outros se divertiam em grupo. Nesse momento, senti vontade de interferir, pedir que os outros brincassem com ele, ou até mesmo entender, da parte deles, o porquê da rejeição [...] Nesse mesmo intervalo, a professora sentou ao meu lado para conversar e disse: “Eu vejo que a discriminação não é só em questão de cor”, pedi que ela exemplificasse, ela sorriu e disse: “já vai ela pesquisar”, sorrimos. Em seguida começou a falar “vejo, quando por exemplo, ele (apontando para o garoto da imagem direita a acima), chega sujo todos os dias, as crianças discriminam, não querem ficar perto dele, dizem que está fedendo. As vezes ele chega chorando, não só porque os colegas implicam com ele, mas porque ele e o pai pedem na rua” [...]. (Diário de campo da pesquisadora, 2017).

Ao observar a citação do diário acima transcrito, devemos levar em consideração os momentos considerados mais simples das vivências entre as crianças. Em momentos de brincadeiras, podemos perceber a rejeição dessa criança, bem como através da explicação dada pela professora: “a realidade social desse garoto, faz com que, muitas vezes, ele venha até a creche em situação de má higiene, o que faz com que seus colegas o julguem, o excluam e o afastem de seu convívio”. (Diário de campo da pesquisadora, 2017).

Nesse sentido, tomando esse pequeno fragmento do que foi pesquisado, pudemos perceber a importância e a necessidade de pensarmos, discutirmos e tomarmos atitudes diante dessas situações, pois são crianças, estão em processo de formação de suas identidades e personalidade; e nós, educadores e educadoras, precisamos estar atentos aos sinais que nossos alunos nos mandam, seja de maneira nítida ou indireta, o que faz perceber a necessidade de maior sensibilidade para notá-los.

### **1.3 Colaboradores da pesquisa**

Os contribuintes da pesquisa foram a professora, com a qual buscamos informações acerca das vivências das crianças no contexto da unidade de ensino, e 15 crianças de faixa etária entre 5 (cinco) e 6 (seis) anos, da turma Pré II, estudantes da Creche.

Traçamos o perfil da professora e das crianças. Na coleta destes dados, pudemos observar alguns aspectos importantes, como formação, escolaridade e a etnia (a qual a professora se identifica), bem como a realidade social das crianças, a etnia (identificada pelos responsáveis por elas, ou pelas secretárias no ato da matrícula) e, quando possuíam, o vínculo empregatício de seus pais ou responsáveis.

Para compreensão de nossa abordagem, apresentamos a seguir o perfil da professora, a partir dos dados fornecidos pela mesma, a qual deu contribuições para a construção da presente pesquisa, ao trazer suas vivências e experiências cotidianas.

A professora Maria (pseudônimo) tem 44 anos. Nos anos correspondentes à Educação Básica “fundamental e médio”, como ela nos respondeu, estudou em escolas públicas. Apenas o curso superior se deu em instituição particular, devido ao fato de ter casado e logo engravidado, “não tive a oportunidade de estudar para vestibular em universidade pública.” (Diário de campo da pesquisadora, 2017), como ela alegou. Formada pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) em Pedagogia, concluiu seu curso no ano de 2005. Tem pós-graduação lato sensu em Psicopedagogia, pela Faculdade Integrada de Patos (FIP), concluída em 2007, e Docência em Educação Infantil, pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), concluída em 2016. A docente identificou-se como parda e é natural de

Campina Grande, atua no magistério da Educação Infantil há 23 anos, sendo 5 deles na Creche Municipal Isabele Barbosa da Silva.

O motivo de seu trabalho nesta instituição deve-se ao fato de, na época em que foi selecionada como prestadora de serviços pela Prefeitura Municipal de Campina Grande, ser a única que apresentou vagas disponíveis, o que, para ela, foi de grande benefício, tendo em vista localizar-se próximo ao local onde reside.

Embora não more na comunidade em que a creche se localiza, ao observar o cotidiano da professora e em conversas informais, percebemos que ela procura sempre estar atenta aos acontecimentos que ali se passam e se preocupa com os pais e pessoas da comunidade.

Ela mostrou-se bastante receptiva no que se refere à pesquisa que foi realizada em sua sala de aula. Em se tratando da temática a qual estamos discutindo, em face dos questionamentos acerca da Lei que torna obrigatória a temática da história e cultura afro-brasileira e africana nas instituições educativas (Lei 10.639/2003), percebemos que a professora, embora conheça a lei, não teve formação com relação à proposta apresentada por este documento.

Contudo, percebemos um olhar com maior sensibilidade com relação à criança, quando indagada sobre os desafios que, na opinião dela, elas encontram, relacionados às questões étnico-raciais na escola. Sua resposta deixa claro que ela tem uma visão voltada às particularidades de cada uma, como pudemos observar em uma de suas falas na entrevista:

Eu acredito que o grande desafio é entender a particularidade da criança nesse sentido da raça... da questão da cor, porque muitas vezes a criança... ela não entende, então assim... acredito que o professor, ele tem que tratar diariamente de forma com que as crianças possam enxergar o outro, para que tratem com naturalidade algo que é de suma importância na nossa sociedade, o respeito. (Diário de campo da pesquisadora, 2017).

Partindo desta passagem da entrevista, na fala da professora torna-se importante salientar que as *Diretrizes Curriculares Nacionais* (DCN's) (BRASIL, 2004), destacam que este tema precisa fazer parte do cotidiano escolar, durante todo o ano letivo, como destaca em sua resposta, quando afirma que o professor precisa “tratar diariamente”. De acordo com as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (2004):

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas; por diferentes meios, inclusive a realização de projetos de diferentes naturezas no decorrer do ano letivo. (BRASIL, 2004, p. 21-22).

Dessa maneira, embora não sendo a partir da realização de projetos voltados especificamente à temática (apesar de ter trabalhado o tema em questão no período da pesquisa), percebemos na professora um olhar de preocupação com relação à forma como as crianças podem enxergar o outro, no sentido do respeito mútuo, o que é de fundamental importância, pois será a partir dessas vivências cotidianas observadas pela professora em sua sala de aula, que ela poderá utilizar ações específicas para tratar as questões étnico-raciais com seus alunos e alunas.

Com relação aos projetos, como nos mostram as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (2004), a instituição nunca desenvolveu projetos voltados à temática, o que incentivou ainda mais a escolha pelo local. Como já mencionado, os temas norteadores são sugeridos pela Secretaria de Educação do município, cabendo à cada instituição adequar-se de acordo com sua realidade.

A escolha pela professora como colaboradora e informante da pesquisa se deu em virtude da disponibilidade desta em contribuir com o estudo da temática, bem como pelo fato de ser a educadora da última turma da instituição (Pré 2), formada por crianças maiores e que estariam conclusos do período de vivência em creche.

Com relação ao perfil das crianças, de acordo com as fichas de matrícula, os dados que consideramos pertinentes à pesquisa foram: nome, naturalidade, raça, filiação, endereço e escolaridade dos pais ou responsáveis etc. Com o que se pôde perceber nas observações participantes e das fichas, a turma era composta por 15 crianças, sendo 10 meninas e 5 meninos, dentre eles, haviam algumas que, apesar de serem negras, não apresentavam essa informação em sua ficha de matrícula. Ao perguntarmos a uma das secretárias, em conversas informais, o porquê de as crianças negras não serem assim identificadas, ela respondeu que ficava confusa com relação à cor negra e parda, preferindo, assim, colocá-las como parda. Com essa situação, percebemos o conflito que ainda existe com relação à identificação da identidade racial de cor das crianças.

Sobre essa dúvida relacionada ao pertencimento étnico, percebemos a importância dos debates sobre as questões étnicas para que cada um possa criar

sentimentos de pertencimento, solidariedade, e se engajar na luta dos seus grupos de referência. As DCN's salientam que “em primeiro lugar, é importante esclarecer que ser negro no Brasil não se limita às características físicas. Trata-se, também, de uma escolha política. Por isso, o é quem assim se define.” (BRASIL, 2004, p. 15). Dessa forma, percebemos que hoje a discussão sobre identidade racial de cor deve apontar para o sentido cultural, político e hereditário que os sujeitos carregam, e não mais serem apoiados em discursos ideológicos e de classes.

Em se tratando da profissão dos pais ou responsáveis pelos alunos, realizamos também a coleta de dados a partir da ficha dos estudantes, e nessa foi constatada que as profissões das famílias variam entre pedreiro, domésticas, vendedor, autônomos, entre outros, porém grande parte encontrava-se sem resposta nas fichas.

Outro dado coletado relaciona-se à escolaridade dos pais ou responsáveis. Das 15 fichas, quatro apresentaram nível fundamental incompleto e duas ensino médio completo, as demais encontravam-se sem resposta. Ao indagar a secretária acerca destas fichas que contêm esse item em branco, ela afirmou que a maioria desses pais ou responsáveis não possuíam escolaridade.

Com os dados apresentados, pudemos conhecer um pouco do quadro social das crianças da turma e, assim, perceber que se trata de uma comunidade de classe popular em que alguns tiram sua renda do próprio entorno onde residem. Além desses, outro ponto importante percebido durante a pesquisa, e enquanto docente da escola, foi o esforço de alguns pais em proporcionarem para seus filhos o estudo que eles não tiveram oportunidade de vivenciar, prezando pela frequência deles e procurando saber sobre seu rendimento na creche.

#### **1.4 Instrumentos utilizados para compreender o objeto de estudo**

Para escolher a técnica mais adequada para o método de pesquisa, deve-se levar em consideração o tema a ser pesquisado, a delimitação do assunto, a revisão bibliográfica, a definição do objetivo e a formulação do problema, pois isto requer tomadas de decisões e planejamento.

Quando “mergulhamos” nos procedimentos de uma pesquisa, estamos sempre fazendo escolhas, cujas motivações se dão por diversos fatores, principalmente no que se refere às pesquisas qualitativas que envolvem o campo empírico dos sujeitos

sociais. A seleção do objeto de estudo, a metodologia, os instrumentos para a coleta de dados, os sujeitos envolvidos, as formas de análise etc., desenvolvem-se em caminhos a serem percorridos com o rigor científico necessário às pesquisas na atualidade (GALLEFI, 2009).

E dentre tantas escolhas e análises sobre o objeto estudado, o caminho que segue a investigação do/no/com cotidiano de uma instituição de Educação Infantil, mais precisamente uma sala de aula, levou-nos a buscar pelo diário de campo como um dispositivo de registros, narrativas e interlocuções para a referida pesquisa. Assim, construímos o diário de campo como lugar de registro dos movimentos, das leituras, dos tempos, espaços e das observações que ocorreram na creche lócus da pesquisa.

Nessa conjuntura, ao utilizar o diário como instrumento metodológico, compartilhamos com Macedo (2010), quando aponta que

Além de ser utilizado como instrumento reflexivo para o pesquisador, o gênero diário é, em geral, utilizado como forma de conhecer o vivido dos atores pesquisados, quando a problemática da pesquisa aponta para a apreensão dos significados que os atores sociais dão à situação vivida. O diário é um dispositivo na investigação, pelo seu caráter subjetivo, intimista. (MACEDO, 2010, p. 134).

Esse caráter intimista e subjetivo que o autor aponta sobre o diário de campo nos permitiu observar e apreender os significados das situações vividas pelos sujeitos durante o período da realização da pesquisa. Além do uso desse material, para auxiliar na compreensão da realidade estudada, utilizamos a técnica da observação participante e a entrevista, uma vez que tais instrumentos possibilitaram a abrangência do objeto de estudo. No que refere-se à entrevista, Ribeiro (2008) comenta que a mesma é a técnica

[...] mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistados. (RIBEIRO, 2008, p. 141).

Dessa maneira, as entrevistas são fundamentais quando se almeja mapear práticas, valores e crenças de universos sociais específicos, em que os conflitos e contradições não estejam claramente especificados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho mais profundo, coletando indícios dos modos como cada uma daquelas pessoas percebem e significam sua realidade e levantando informações que possibilitem descrever e

compreender a lógica daquele grupo, o que, em comum, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados.

Além das entrevistas, fizemos observações do cotidiano da sala de aula, para tanto, utilizamos a observação participante, definida por Minayo (2002) como a técnica em que o observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados.

Nesse processo, o pesquisador, ao mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contexto. A autora aponta que, através da observação participante, podemos captar uma variedade de fatos e situações que não puderam ser obtidos por meio da entrevista. De acordo com Valladares (2007),

[a] observação participante supõe a interação pesquisador/pesquisado. Indagações, dependerão, ao final das contas, do seu comportamento e das relações que desenvolve com o grupo estudado. (VALLADARES, 2007, p. 75).

Para Whyte (2005),

[a] observação participante supõe a interação pesquisador/pesquisado. As informações que obtém, as respostas que são dadas às suas indagações, dependerão, ao final das contas, do seu comportamento e das relações que desenvolve com o grupo estudado. Uma auto-análise faz-se, portanto, necessária e convém ser inserida na própria história da pesquisa. A presença do pesquisador tem que ser justificada. (WHYTE, 2005, p. 301).

Percebe-se nessas citações que esta metodologia exige contato direto com o colaborador partícipe da pesquisa, para que os dados coletados possam ser autênticos, além disso, por estarmos mergulhando no ambiente do cotidiano da professora e seus alunos, fez-se necessário mantermos uma relação horizontal, proporcionando trocas de experiências, reflexões e respeito mútuo, o que nos proporcionou um ambiente mais dinâmico e condições favoráveis para observar situações e comportamentos que dificilmente ocorreriam, ou que poderiam ser reprimidos na presença de estranhos.

Inicialmente foram realizadas observações na sala de aula, em seguida realizamos a entrevista com a professora que atua na Creche Municipal Isabele Barbosa da Silva. Entre os meses de março e abril de 2017, conversávamos informalmente no horário dos intervalos, para não interferir nos planejamentos de suas aulas. A entrevista teve o objetivo de verificar se ela inseria em sua prática docente a discussão acerca da temática afro-brasileira e africana e como isso era feito. Além disso, tentamos compreender sua visão da turma enquanto professora, acerca da temática em

questão. No entanto, a pesquisa não se aprofundou no tocante a sua atuação em sala de aula, tendo em vista sua contribuição ser primordialmente para fornecer informações acerca das vivências das crianças no contexto da unidade de ensino.

O que se pôde observar foi que, ao ser indagada a respeito da Lei 10.639/2003 e da realização de cursos de formação com relação as temáticas étnico-raciais na perspectiva da negritude, a professora demonstrou não possuir muito conhecimento da lei e não ter feito cursos acerca do tema (como já mencionado anteriormente), contudo, em sua prática, percebemos um olhar de sensibilidade ao tratar do assunto nos acontecimentos cotidianos entre as crianças. As falas foram gravadas pelo gravador do celular e posteriormente transcritas. Todos os momentos de entrevistas ou conversas informais nos possibilitaram perceber os desafios que a temática afro-brasileira ainda enfrenta para sua inserção no cotidiano escolar.

Concomitante às entrevistas com a professora, era realizada a observação participante, que aconteceu em uma turma de Pré II, especificamente com um ou dois encontros a cada semana, para não interferir em suas vivências em sala de aula, bem como em seus planejamentos.

De acordo com as observações preliminares, a turma composta por 15 crianças, sendo a maioria delas negras, demonstrava algumas características peculiares, como por exemplo a divisão nos momentos de brincadeiras, nos quais algumas crianças negras eram excluídas por outras. Outro detalhe que pudemos perceber na sala de aula foi a bancada de brinquedos. Nela haviam muitos objetos expostos e de livre acesso às crianças, principalmente no que se refere ao número de bonecas; contudo, não havia nenhuma negra, o que representou ausência de brinquedos com que crianças negras desta sala de aula pudessem se identificar. Além desse, vimos outros detalhes indispensáveis à pesquisa e que serão descritos ao longo do trabalho.

Essas observações advindas das entrevistas e observação participante serviram de base fundante para a elaboração do Plano de Ação a partir das Atividades Lúdico-Pedagógicas, em que pudemos trabalhar as questões étnico-raciais na perspectiva da negritude, partindo da realidade e da necessidade da turma pesquisada.

## 1.5 Trajetórias da pesquisa

Este tópico aborda todos os procedimentos efetivados no decorrer deste estudo. Inicialmente, foi realizada a leitura do referencial bibliográfico e documental sobre a temática afro-brasileira, conceitos de infância, o brincar na educação infantil e demais assuntos abordados no trabalho. Para isto, foram consultadas diversas fontes, como, livros, teses, artigos, documentos, Leis, textos teóricos, dentre outros.

Entre os documentos oficiais sobre a temática afro-brasileira, temos os *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)*, volumes 8 (1997) e 10 (2001), as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* (2004), a *Constituição Brasileira de 1988*; a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (1996); a *Lei Federal 10.639/03*, dentre outros, que serviram de base teórica para orientar as discussões acerca da temática em questão.

No segundo momento, a partir dos estudos teóricos e dos encontros para orientação, foi acordado, com a gestão e com a professora da Creche Municipal Isabele Barbosa da Silva, sobre a pesquisa e apreensão da realidade pesquisada, em que os encontros de visitas informais para familiarização da turma aconteceriam nos meses de março e abril de 2017 e a observação para coleta de dados entre os meses de abril a outubro, pois seria necessária a aprovação do projeto do comitê de ética da Universidade Estadual da Paraíba, para posteriormente, no mês de dezembro de 2017, serem aplicadas as atividades. De imediato, o convite foi aceito por parte da gestão escolar, que se mostrou bastante receptiva, bem como pela professora, que mostrou-se bastante aberta a essa nova experiência em sua sala de aula.

Dessa maneira, no mês de abril de 2017, elaboramos o roteiro das entrevistas a partir da realidade coletada da escola pesquisada, em concomitância com a organização do projeto do comitê de ética da Universidade Estadual da Paraíba, que teve sua aprovação no dia 23 de outubro de 2017, constando o número do CAAE 78655817.0.0000.5187. Em seguida a aprovação no referido comitê, nos encaminhamos até à Creche e realizamos a aplicação das entrevistas e a observação participante do cotidiano escolar desta instituição, como foi acordado com a gestão e a professora.

A aplicação das entrevistas e a observação participante do cotidiano se deram em onze encontros, visto as condições de espaço/tempo que tivemos durante a realização destas. As gravações foram realizadas através do gravador do celular particular da pesquisadora e depois transcritas para fim de análise. Após a realização das entrevistas, iniciamos a transcrição das narrativas da docente, esse foi um trabalho minucioso e rico para nossa pesquisa. Com relação às crianças, as conversas informais eram anotadas no diário de campo, para análises posteriores, as imagens foram feitas na câmera digital e câmera do celular.

No quarto momento foram feitas as análises das observações e das entrevistas realizadas com a professora e as crianças para, a partir dos dados levantados, construirmos o texto dissertativo e elaborarmos o produto final, cujo desfecho se deu com a elaboração de atividades lúdico-pedagógicas temáticas, com brinquedos e brincadeiras, com o propósito de perceber como as crianças se identificam nessas práticas em relação à questão racial, para, a partir desse trabalho, promover entre elas o respeito às diversidades étnico-raciais, o reconhecimento e a valorização do negro no contexto social.

As atividades lúdico-pedagógicas ocorreram após as observações feitas para averiguar as reais necessidades da turma pesquisada. Tais necessidades detiveram mais atenção nos momentos das brincadeiras de faz-de-conta, nas brincadeiras livres, no relacionamento de crianças negras e não negras e no próprio reconhecimento da criança com sua identidade negra. Assim, os momentos foram planejados e aplicadas nos meses de novembro e dezembro de 2017. O desenvolver de cada uma, de maneira detalhada, está exposto no capítulo 4, porém, a fim de situar o que foi realizado, na sequência traremos os dias em que foram efetivadas e a finalidade de cada uma.

A primeira atividade intitulada: “A criança e a contação de história”, foi realizada no dia 30 de novembro com a leitura do livro *O cabelo de Lelê*, de Valéria Belém (2007). A escolha da obra se deu devido a um momento em que uma menina negra falou que seu cabelo era fuá e não dava para fazer penteados. Partindo disso, a intenção foi trabalhar as belezas do cabelo negro e as inúmeras possibilidades de penteados que poderiam ser feitos e admirados, além do respeito à diversidade e às características afro, para atrair a atenção não apenas daquela menina, mas da turma de maneira geral.

O segundo momento, com o título: “Lápis cor-da-pele: da pele de quem?”, aconteceu no dia 4 de dezembro. Essa atividade partiu de desenhos que as crianças fizeram de si mesmas. A elas foi solicitado que deveriam olhar-se no espelho da sala e tentar desenhar o mais parecido possível a imagem que enxergavam. O título refere-se a um momento que aconteceu no decorrer da situação, em que uma das crianças (uma menina negra) estava pintando seu desenho e pediu em voz alta à outra colega: “me empresta o lápis cor-da-pele” (a título de informação, cor da pele se refere ao lápis de cor bege).

A terceira e última atividade foi realizada no dia 11 de dezembro, com o título: “Brincando de salão de beleza: a criança negra e a liberdade de quebrar paradigmas”. Por ser a última, também fizemos a culminância das ações. O planejamento e a escolha desse tema se deram devido à repercussão do livro *O cabelo de Lelê*, lido na primeira atividade. As próprias crianças queriam tentar reproduzir os penteados apresentados na obra, algumas fizeram tranças, outras ainda tímidas não deixavam que soltassem seus cabelos, então, a ideia foi justamente ter um momento deles, meninos e meninas, na brincadeira de faz-de-conta, soltando a imaginação num ato de ação afirmativa, valorizando sua beleza negra.

O planejamento para a realização destas atividades lúdico-pedagógicas deu-se em face de estarmos num ambiente de Educação Infantil, tendo o lúdico como a principal ferramenta pedagógica para interagirmos com as crianças e a temática em questão. Ao observarmos a instituição e a sala de aula pesquisada, percebemos as necessidades trabalhadas em cada atividade escolhida, uma vez que, em todos os momentos, aconteceram situações que nos levaram a repensar e reorganizar os planos.

Na sequência, a partir das leituras teóricas e documentais, bem como da qualificação, deu-se a construção do texto final, composto pelos capítulos 1, 2, 3 e 4, constando na elaboração do produto desta dissertação, parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba para obtenção do grau de Mestra.

## **2 REFLEXÕES HISTÓRICAS SOBRE CRIANÇA E A INFÂNCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O LUGAR DA CRIANÇA NEGRA**

Este capítulo reflete acerca das concepções de criança e infância ao longo da história, destacando o surgimento das primeiras instituições destinadas às crianças e como se dava seu funcionamento. Através das discussões, fizemos a articulação com o campo da educação até chegarmos à educação infantil. Na sequência, nos propomos a abordar as transformações ocorridas nestes espaços destinados à sua educação, quando passam a ser consideradas “problema social”, a partir do pensamento de alguns autores referentes à temática em questão. Por fim, refletimos sobre as mudanças na concepção de criança e nos espaços educativos, tendo em vista que para entendermos o contexto em que é vista na atualidade, bem como o funcionamento dessas instituições destinadas a elas, faz-se necessário compreender todo o processo histórico desde a antiguidade até a contemporaneidade.

Dessa maneira, discutimos o processo de transição e o desenvolvimento do conceito de infância e sua repercussão no atendimento destinado às crianças em instituições de Educação Infantil, bem como refletimos a respeito do desenvolvimento da identidade da criança negra e como esse espaço pode contribuir, ou não, para que ela crie o sentimento de pertença étnica e a pertinência em trabalhar a temática desde a educação infantil.

### **2.1 Concepções de criança, infância e o espaço de educação infantil: contexto histórico**

Embora alguns autores utilizem as expressões “criança” e “infância” como sinônimos, Heywood (2004, p. 22) esclarece a distinção entre elas quando define infância como uma “abstração que se refere à determinada etapa da vida, diferentemente do grupo de pessoas sugerido pela palavra crianças”; ou seja, infância é uma fase da vida do indivíduo, e criança é o sujeito histórico, social e cultural.

Dessa maneira, o ser criança e a fase da infância se apresentam a partir de vários conceitos, cujas concepções foram historicamente construídas, perpassando pelo adulto em miniatura na Idade Média até ser pensada como cidadã na contemporaneidade. De acordo com Ariès (1973),

[...] durante a Idade Média, antes da escolarização das crianças, estas e os adultos compartilhavam os mesmos lugares e situações, fossem

eles domésticos, de trabalho ou de festa. Na sociedade medieval não havia a divisão territorial e de atividades em função da idade dos indivíduos, não havia o sentimento de infância ou de uma representação elaborada dessa fase da vida. (ARIÈS, 1973, p.279).

Podemos averiguar, a partir do posicionamento do autor, que, durante muito tempo, não existiu uma compreensão ou um sentimento de infância, ficando este período da vida encoberto e ignorado. A criança era considerada como uma espécie de instrumento de manipulação ideológica dos adultos e, a partir do momento em que elas demonstravam independência física, eram logo inseridas no mundo adulto, não sendo oportunizadas a passarem pelos estágios da infância estabelecidos pela nossa sociedade vigente. Até mesmo as representações gráficas relacionadas à iconografia que ilustrava as crianças, com suas particularidades, não eram conhecidas, como apresenta Ariès (1981), afirmando que

[...] o mundo medieval ignorava a infância. O que faltava era qualquer sentimento de l'enfance, 'qualquer consciência da particularidade infantil', essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. [...] A civilização medieval não percebia um período transitório entre infância e a idade adulta. Seu ponto de partida, então, era uma sociedade que percebia as pessoas de menos idade como adultos em menor escala. (ARIÈS, 1981 apud HEYWOOD, 2004, p. 23).

Percebe-se que a passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e não apresentava muito significado, sendo vista como substituível ou como ser produtivo que tinha uma função utilitária para a sociedade, pois, a partir dos sete anos de idade, era inserida na vida adulta para se tornar útil à economia familiar. Realizando tarefas, imitando seus pais e suas mães, os acompanhando em seus ofícios, cumprindo, assim, seu papel perante a coletividade. A duração da infância era reduzida no período mais frágil, no qual o infante não podia cuidar de si sozinho.

Da transição da Idade Média para a modernidade houve modificações no modo de pensar a infância e a criança, pois o sentimento de preocupação com a educação moral e pedagógica e com o modo de se portar no meio social daqueles que estão nessa fase, são ideias que surgiram já na modernidade, o que nos leva a crer na existência de todo um processo histórico até a sociedade vir a valorizar a infância. Ariès (1981) é bem claro em suas colocações quando diz que a particularidade dessa fase não será reconhecida e nem praticada por todas as crianças, pois nem todas vivem essa etapa da vida propriamente dita, devido às suas condições econômicas, sociais e culturais.

Assim, os sinais de desenvolvimento e os olhares de sentimento para com a infância tornaram-se mais abrangentes e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII, pois os costumes começaram a mudar, tais como os modos de se vestir, a preocupação com a educação, bem como separação das crianças de classes sociais diferentes.

Porém, de acordo com Aquino (2001), no século XVII, no Brasil, ainda era comum o abandono das crianças negras, mestiças<sup>10</sup> ou brancas em portas de casas, em igrejas e nas ruas. Essa prática tornou-se um problema e levou a Corte Imperial a adotar, para esses casos, o mesmo atendimento adotado em Portugal e na Europa, que exerciam papel de caridade em parceria com a Corte, ficando esse atendimento a cargo das Santas Casas de Misericórdia<sup>11</sup>.

É neste contexto que se cria, como proteção oficial, a chamada Roda dos expostos (AQUINO, 2001), cuja compreensão pode ser tida como um sistema de proteção formal. Foram as primeiras iniciativas de atendimento à criança abandonada e os primeiros ambientes destinados às crianças pequenas. Segundo Aquino (2001),

[a] roda dos expostos, como assistência caritativa, era, pois, missionária. A primeira preocupação do sistema para com a criança nela deixada era de providenciar o batismo, salvando a alma da criança, a menos que trouxesse consigo um bilhete – o que era muito comum – que informava à rodeira de que o bebê já estava batizado. No caso de dúvida dos responsáveis pela instituição, a criança era novamente batizada. (AQUINO, 2001, p. 31).

Subsequente a este período, com o ideal de modernizar o país ao modelo europeu, a infância foi vista como um dos principais focos de atenção:

A infância, em dado momento histórico, revela-se como um problema social, cuja solução parecia fundamental para o país. O significado social da infância circunscrevia-se na perspectiva de moldá-la de acordo com o projeto que conduziria o Brasil ao seu ideal de nação. (UJIE; PIETROBON, 2008, p. 291).

Em outras palavras, a construção social da infância se consolida pela consignação de valores morais e expectativas de conduta para ela. Estudos têm assinalado que, quando o tema é a criação de espaços específicos cujo objetivo é a educação para crianças, tal iniciativa, no Brasil, se desenvolveu quando o governo, de maneira oficial, pronunciou-se em relação aos alunos que não possuíam a idade mínima de sete anos para adentrar nas escolas primárias.

<sup>10</sup>Do latim tardio *mixticŭs* (“misto”, “mesclado”), mestiço é quem nasce de pai e mãe de raça diferente.

<sup>11</sup>Irmandade com a missão do tratamento e sustento a enfermos e inválidos, além de dar assistência a “expostos” – recém-nascidos abandonados na instituição.

Dessa maneira, em um cenário social cujas bases centravam-se no modelo econômico voltado para o trabalho e para a vida em sociedade, a preocupação com o direito à educação veio aparecer tardiamente. A educação infantil passou a dividir a responsabilidade social juntamente com a família e a sociedade em defesa da criança e de seu pleno desenvolvimento.

De acordo com Drouet (1997, p.58), a função desse ensino era “[...] a de oferecer às crianças na primeira infância oportunidades de desenvolvimento harmônico, em ambiente tanto quanto possível igual ao lar”, mas as iniciativas do poder público, segundo Kramer (1995), ainda tinham como interesse preparar as crianças pobres ou abandonadas no sentido de assegurar o fortalecimento do próprio Estado, indicando um reforço das ideias patriotas, por meio da ênfase dada à relação entre criança, pátria e futuro.

Durkheim (1978) foi quem primeiro buscou tecer os fios da infância aos fios da escola com objetivos de “moralizar” e disciplinar, no sentido de inscrever na subjetividade desta os três elementos da moralidade: o espírito de disciplina, o espírito de abnegação e a autonomia da vontade. Toda essa preocupação e cuidado com o comportamento de crianças e adolescentes estava ligada ao modelo de civilidade da época, e isso significava ter boas maneiras e regras de etiqueta.

Em relação à concepção de infância, tanto na sociologia geral quanto na sociologia da educação, o que se teve excepcionalmente foi uma concepção durkheimiana de infância, considerando a criança um receptáculo da vida adulta, um vir a ser. Contudo, fez-se necessário a separação dessa compreensão para dar visão, vez e voz à criança, propondo, então, uma sociologia da infância, na qual se teria, de acordo com Demartini (2001, p. 3), “o desafio de levar a sério a criança, rompendo com a sociologia clássica.”.

Dessa maneira, percebe-se que a concepção de infância que atualmente se discute foi sendo constituída historicamente pelas condições socioculturais. Com esse pensamento, corroboramos com a ideia de Philippe Ariès (1973), historiador francês, que afirmou ser a infância uma invenção da modernidade, constituindo-se numa categoria social construída no decorrer da história da humanidade.

Para ele, a emergência do sentimento de infância, como uma consciência da particularidade infantil, é decorrente de um longo processo histórico, não sendo uma herança natural. Partindo desse princípio, podemos considerar que a infância muda

com o tempo e com os diferentes contextos sociais, econômicos, geográficos e até mesmo com as peculiaridades individuais.

No século XVIII, com o surgimento do sentimento de infância, o seio familiar parece ser o viés mais apropriado para que a criança possa se tornar apto para o mundo que surge. Aos poucos a sociedade foi percebendo que o infante não poderia ser tratado de maneira semelhante ao adulto, mas esse pensamento ocorreu em um processo gradual e lento. Foi neste século que a infância mereceu maior atenção, levando a uma descoberta gradativa de sua estrutura física, de sua linguagem e de suas características peculiares.

Nascia, assim, uma ideia de inocência na infância, uma evolução na percepção e, conseqüentemente, no sentimento dirigido à criança. De um ser incógnito, ela passou a ser valorizada a partir de sua perda (morte) para, finalmente, ser reconhecida a sua importância enquanto viva por si mesma. Assim, a família tornou-se o lugar de uma relação de afeto necessária entre os cônjuges e os filhos. Essa afeição se estendeu, também, a importância adquirida pela educação.

Ariès (1981, p. 168) corrobora que “esse sentimento se desenvolveu paralelamente ao sentimento da família, manifestando-se por meio da intimidade e do diálogo familiar”, de modo que a família se volta para a criança. Nos dizeres de Sarmiento (2008), neste novo pensamento

[...] as crianças integram uma categoria social, a infância, mas constroem processos de subjetivação no quadro da construção simbólica dos seus mundos de vida, estabelecendo com os adultos interações que as levam a reproduzir as culturas sociais e a recriá-las nas interações de pares. (SARMENTO, 2008, p. 31)

Dialogando com os autores, percebemos o papel crucial da família nesse processo de subjetividade da infância; o olhar, o cuidado e a percepção desta, como uma fase que precisa de proteção, afeto e atenção, e da criança como, um ser social, como aponta Sarmiento (2008), com suas particularidades, mas interagindo com o meio, sendo capaz de transformá-lo.

Nessa conjuntura, esse sentimento para com a criança era inteiramente novo e a educação dos filhos começou a merecer destaque. Os pais passaram a ter mais interesse pelos estudos de seus filhos e a família começou então a se organizar em torno deles.

O infante passa a ser focado de um lado pela própria família, considerando-a possuidora de comportamentos interessantes e, por outro, externo ao meio familiar

e voltado para a importância da infância enquanto época da vida, que merece orientação e educação.

Nesse período tornou-se reconhecido que as crianças precisavam de tratamento especial, “uma espécie de quarentena, antes que pudessem integrar o mundo dos adultos.” (HEYWOOD, 2004, p.23). Isso fazia com que elas deixassem de ser misturadas aos adultos. Essa “quarentena” referia-se à escola, que seria um local onde elas passariam boa parte do seu tempo junto às outras.

Sendo assim, durante todo esse processo de transformação, surge então uma nova concepção de criança, diferente da visão clássica e tradicional. Se por séculos ela era vista como um ser invisível, passou a ser considerada em todas as suas especificidades, com identidade pessoal e histórica, identidade essa que vem se transformando à medida que ela interage com o meio.

A infância, nesse ponto de vista, deve ser compreendida como um modo particular de se pensar o ser criança, e não um estado universal, vivido por todos da mesma maneira, levando-nos a refletir a multiplicidade e a urgência de desvincularmos a concepção de criança e de infância de uma ideia pré-concebida, seja ela qual for.

No século XIX, ainda de acordo com Ariès (1981), com relação a criança, o mais importante dessa época foi a verdadeira descoberta da “infância” e do sentimento de família, gerando interesses que culminaram em mais estudos e mais conhecimentos. A já mencionada “Roda dos Expostos” não perdurou até este século; estas instituições começaram a ser fechadas, pois passaram a ser consideradas contrárias aos interesses do Estado, começando a “receber críticas de médicos higienistas, que viam esta forma de assistencialismo como responsável pelas mortes prematuras de crianças.” (PASSETI, 1996, p. 11).

Com essas instituições fechadas, as crianças passaram a ser vistas como marginais, que estavam à margem nas ruas, diante desse cenário, fazia-se necessária alguma providência, e a educação seria a melhor solução para tal. Desta forma, “caberia ao Estado implantar uma política de proteção e assistência à criança, a qual foi estabelecida por meio do Decreto 16.272, de novembro de 1923” (NETO, 2000, p. 110), o qual aprovou o regulamento da assistência e proteção aos menores abandonados e delinquentes.

Exatamente neste período, apoiadas na ciência e na tecnologia, as transformações políticas, sociais, econômicas e culturais ocorridas, demonstraram um

ideal de nação civilizada construída pelas mãos dos trabalhadores, jovens e crianças, como destaca Kuhlmann Jr. (2010, p. 60): “[...] o desenvolvimento científico e tecnológico consolidou as tendências de mitificação da ciência e de valorização da infância que vinham sendo desenvolvidas no período anterior”. Do foco na educação dos trabalhadores jovens e adultos, passou-se a dar prioridade às instituições para a infância.

De acordo com a literatura, as mulheres que trabalhavam fora lutaram por locais onde pudessem deixar seus filhos durante o horário de trabalho. Esses locais deram surgimento às creches no Brasil, com função de cunho assistencialista e visando apenas o “cuidar”, decorrente do processo de industrialização e urbanização do país.

Podemos afirmar isso na Consolidação das Leis de Ensino nº 17.698, de 1947, na qual o primeiro decreto referindo-se à educação das crianças, colocava a educação pré-escolar como necessidade das famílias operárias, e, por isso, os jardins-de-infância deveriam ser criados juntos às fábricas (KRAMER, 1995).

Capítulo VII- Das escolas primárias junto a empresas industriais  
Art. 245 - O Secretário de Estado dos Negócios da Educação poderá instalar, junto a empresas industriais, escolas primárias destinadas aos filhos de operários, desde que: a - haja núcleo de crianças, filhas de operários em idade escolar; b - as empresas industriais ofereçam, gratuitamente, as instalações necessárias, de acordo com as exigências regulamentares e as mantenham em perfeito estado de asseio e higiene. (BRASIL, 1947).

Nota-se que a Educação Infantil surgiu com um caráter de assistência às famílias operárias, bem como à saúde e preservação da vida, não atrelada ao fator educacional, mas sim para prestar aos pais a assistência devida. Segundo Kramer (1987),

[e]ram as creches que surgiam, com caráter assistencialista, visando afastar as crianças pobres do trabalho servil que o sistema capitalista em expansão lhes impunha, além de servirem como guardiãs de crianças órfãs e filhas de trabalhadores. Nesse sentido, a pré-escola tinha como função precípua a guarda de crianças. (KRAMER, 1987, p. 23).

Porém, para Kramer (2011), a ideia que apoiou a legitimidade da educação para crianças de pouca idade foi baseada na fragmentação deste nível de educação em creches e pré-escolas durante seu processo histórico. Contudo, deve-se pensá-la como uma unidade educacional com objetivo comum, reafirmando o ingresso ao processo educacional brasileiro de forma equânime.

As primeiras décadas do século XX, no Brasil, segundo Saviani (2013, p. 177), caracterizaram-se pelas discussões acerca das ideias liberais em cujas bases advogaram-se a extensão universal, por meio do Estado, do processo de escolarização considerado como a maior ferramenta de participação política.

Esse movimento de entusiasmo pela educação atingiu sua culminância quando a questão da educação das massas populares começou a emergir nos debates políticos, mais uma vez visando, sobretudo, encontrar uma solução para o problema do analfabetismo e marginalização, resultando na alteração da instrução pública. Saviani (2013, p. 175) destaca a “ampliação da rede de escolas; o aparelhamento técnico-administrativo; a melhoria das condições de funcionamento; a reformulação curricular; o início da profissionalização do magistério; a reorientação das práticas de ensino”; e a introdução do ideário escolanovista<sup>12</sup>.

Nos anos 30, o Ministério da Educação (MEC), criado pelo presidente Getúlio Vargas, é um órgão do governo federal do Brasil fundado no decreto nº 19.402, com o nome Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, eram encarregados pelo Estado e despacho de todos os assuntos relativo ao ensino, saúde pública e assistência hospitalar.

Em 1932, um grupo de intelectuais preocupados em elaborar um programa de política educacional amplo e integrado lança o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova<sup>13</sup>. O manifesto propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e definisse a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. Nessa época, a igreja era concorrente do Estado na área da educação. Foi em 1934, com a nova Constituição Federal, que a educação passa a ser vista como um direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos.

Para Raposo (2005, p. 1) a Constituição de 1934, “ao enunciar normas que exorbitam a temática tipicamente constitucional”, representou um novo marco nas constituições brasileiras. Teve-se pela primeira vez “a constitucionalização de direitos econômicos, sociais e culturais”. Sobre a educação, o documento dispõe:

---

<sup>12</sup> Ou ideário da Escola Nova, que veio para contrapor o que era considerado “tradicional” e para reagir contra uma visão fragmentada, chamando a atenção sobre a realidade integral das pessoas, suas aspirações e o valor relativo dos fatos.

<sup>13</sup> Consolidava a visão de um segmento da elite intelectual que, embora com diferentes posições ideológicas, vislumbrava a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação. Redigido por Fernando de Azevedo e 26 intelectuais, entre os quais Roldão Lopes de Barros, Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Antônio F. Almeida Junior, Roquette Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima e Cecília Meireles.

Art. 149 A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (BRASIL, 1934, s/p).

Nesse sentido, o documento estabelece a competência legislativa da União para traçar diretrizes da educação nacional, apresentando dispositivos que organizam a educação nacional, mediante previsão e especificação de linhas gerais de um plano nacional de educação. Dispõe sobre a criação dos sistemas educativos nos Estados e destinação de recursos para a manutenção e desenvolvimento do ensino.

O ensino público e a visão de infância e educação das décadas de 50 e 60 têm destaque, especialmente nos grandes centros, pelo fato de começar a se favorecer do investimento feito na formação de professores. De acordo com Marcílio (2005), a qualidade do ensino naquela época não era tão surpreendente como às vezes se romantizava, mas é possível dizer que era mais positiva do que hoje. Para a autora, as universidades de São Paulo e Rio de Janeiro (USP e UFRJ), respectivamente, desempenharam papel importante.

Essa conjunção de uma escola ainda elitista, mas já com professores formados em estruturas mais profissionais, faz com que o período seja lembrado por muitos como uma época de ouro da educação pública brasileira. Aquela, no entanto, era uma escola excludente, que atendia a uma classe média que exigia qualidade (MARCÍLIO, 2005). Ela lembra que o acesso desigual à escola não era uma peculiaridade do Brasil, mas, na comparação com nações europeias, nosso processo de massificação do ensino começou mais tarde. Já no início da República estávamos muito atrasados em relação à Europa e a alguns países da América do Sul, como Chile, Argentina e Uruguai (MARCÍLIO, 2005).

Dessa maneira, pôde-se perceber uma educação elitista; e a origem do atendimento fragmentado que ainda fazia parte da Educação Infantil destinada às crianças carentes era embasada em uma educação para suprir supostas “carências”, uma educação que entende a criança pobre como um ser incapaz, como alguém que não responderá aos estímulos dados pela escola. Oliveira (2002), contribui com informações de que:

Nos anos 70, o Brasil assimilou as teorias desenvolvidas nos Estados Unidos e Europa, que sustentavam que as crianças mais pobres sofriam de privação cultural e eram colocadas para explicar o fracasso escolar delas, esta ideia direcionou por muito tempo a Educação

Infantil, enraizando uma visão assistencialista e compensatória foram então adotadas sem que houvesse uma reflexão crítica mais profunda sobre as raízes estruturais dos problemas sociais. Isto passou a influir nas decisões de políticas de educação Infantil. (OLIVEIRA, 2002, p. 109).

Ainda nessa década ocorre a profusão de movimentos sociais e com eles surge, dentre outras, uma proposta de creche mais afirmativa para a criança, a família e a sociedade. Em 1975, o Ministério de Educação e Cultura instituiu a Coordenação de Educação Pré-Escolar e, em 1977, foi criado o Projeto Casulo, vinculado à Legião Brasileira de Assistência (LBA) que atendia crianças de 0 a 6 anos de idade e tinha a intenção de proporcionar às mães tempo livre para poder introduzir-se no mercado de trabalho e, assim, aumentar a renda familiar.

Na década de 80, no século XX, com a abertura política, houve coação por parte das categorias populares para que se ampliasse o acesso à escola. A educação da criança pequena passou a ser reivindicada como um dever a ser cumprido pelo Estado, o qual até então não havia se envolvido legitimamente com essa função. Assim, a Constituição de 1988 reconheceu a educação em creches e pré-escolas como um direito dos infantes e um dever do Estado, como podemos observar no que diz o texto constitucional:

Art.205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será provida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p. 1).

Nessa perspectiva, educadores envolvidos no trabalho com crianças passaram a defender que as mesmas deveriam ter direito ao atendimento em instituições educacionais que lhes garantissem o pleno desenvolvimento de suas aptidões intelectuais, culturais, motoras, emocionais e sociais. Surgindo, assim, o termo Educação Infantil e a luta para a efetivação como parte do sistema educacional brasileiro.

No final do século XX, na década de 90, ocorreu uma ampliação sobre a concepção de criança, a fim de entendê-la como um ser sócio-histórico, no qual a aprendizagem se dá por suas interações em seu entorno social e com as relações estabelecidas com seus “pares”, como afirma Sarmiento (2008), selecionando aquilo que lhes significa. Para enfatizar este pensamento, Barbosa (2014) nos diz que a sociologia

[...] abandonou o conhecimento das crianças apenas por meio dos estudos sobre as instituições que as educavam [...] e procurou

conhecer as crianças pelo contato direto com elas. (BARBOSA, 2014, p. 650).

Ou seja, a criança que vive em sociedade terá participação ativa culturalmente. Essa perspectiva sociointeracionista, enfatiza a criança como sujeito social, que faz parte de uma cultura concreta (OLIVEIRA, 2002). Apoiando esse pensamento, Sarmiento (2004, p.10) nos mostra que:

As crianças são também seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia que pertencem, a raça, o gênero, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças.

A sociologia da infância apresentava como objetivo, para Sarmiento (2008), estabelecer uma distinção entre as crianças como atores sociais, nos seus mundos; e a infância como categoria geracional construída socialmente. Nessa nova compreensão, os infantes passam a ser vistos como atuantes da produção de cultura, sendo ativos na formulação de sentidos que dão para o mundo em que vivem.

A partir da produção de cultura advindas das próprias crianças, tem-se início ao pensamento a respeito das “culturas infantis”. Barbosa (2014) contribuiu com suas reflexões quando observou que há dois tipos de manifestações referentes a essas culturas: seriam aquelas elaboradas pelos adultos, transmitindo valores para as crianças, e, por outro viés, as que elas elaboram por si só.

Na contemporaneidade, alguns autores têm se destacado ao tratar desta temática, a exemplo de William Corsaro (2009), que apresenta dois importantes conceitos para se compreender as culturas infantis: “a cultura de pares e a reprodução interpretativa”. Para o autor, a socialização na infância é compreendida não mais como um período de dependência, mas como um processo criativo de “reprodução interpretativa”, ou seja, o autor se distancia significativamente da sociologia tradicional, cuja percepção da criança é enxergá-las como “meros fardos sociais.” (CORSARO, 2009, p. 23).

O autor refere-se, por grupo de pares, às crianças de idade aproximada que se reúnem diariamente, geralmente em um mesmo contexto, em atividades recorrentes. Em suas palavras, são “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem na interação com seus pares.” (CORSARO, 2009, p 32). Com relação à reprodução interpretativa, o autor aborda que este termo volta-se às crianças como seres que não apenas internalizam a cultura, mas contribuem de maneira ativa para produzi-la e modificá-la (CORSARO, 2009).

No cotidiano das instituições de educação infantil podemos observar essas ações citadas por Corsaro (2009), provenientes das crianças, nos momentos das brincadeiras livres, quando se reúnem no pátio das creches ou escolas para praticar atividades lúdicas sem direcionamento de algum adulto. Nessas situações, percebemos a produção criativa delas, produções essas que nos fazem perceber que elas criam e modificam um contexto, partindo da sua compreensão de mundo. Ao observá-las brincando em “pares”, percebemos que naquele momento as culturas infantis, cujas produções advém das próprias crianças, são construídas a partir das interações umas com as outras.

Assim, este autor apresenta a concepção da criança como agente participante na construção de seu desenvolvimento ao demonstrar em seus estudos empíricos que, ao brincar com seus pares, ela é capaz de produzir cultura, num processo de apreensão criativa da cultura maior. Nesse ponto de vista, o conceito apontado por ele introduz aspectos inovadores da participação da criança na sociedade, indicando, através dos episódios de brincadeira registrados em suas pesquisas etnográficas, que “as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender seus interesses próprios enquanto crianças.” (CORSARO, 2009, p. 31).

Nesta linha de pensamento, temos as contribuições de Brougère (1997), que reconhece a importância cultural dos brinquedos e as relações entre eles e as brincadeiras na socialização das crianças. Para ele, a brincadeira “trata-se de um processo dinâmico de inserção cultural sendo, ao mesmo tempo, imersão em conteúdos preexistentes e apropriação ativa.” (BROUGÈRE, 1997, p. 49). Ou seja, nessas atividades, há uma apropriação pelas crianças daquilo que está sendo posto nas brincadeiras. Como já citado, essas atividades são bastante observadas nas instituições de educação infantil, nas quais as crianças reúnem-se diariamente para criar e recriar situações de convívio a partir das brincadeiras livres, como já supramencionado.

Essas mesmas unidades de Educação Infantil precisam pautar suas atividades cotidianas no binômio cuidar-educar, preocupando-se com o desenvolvimento integral das crianças pequenas, mas tudo isso foi e ainda vem sendo resultado de lutas por melhorias no sistema de educação infantil, bem como no pensar a criança nesse nível de educação, uma vez que pensar a seu respeito como construtora histórica e um ser social é pensar em mudanças no sistema educacional.

Dessa maneira, voltando nossos olhares para a Educação Infantil, observamos que, nesta fase e neste espaço, a criança será oportunizada a se desenvolver integralmente, pois é durante essa etapa que ocorre o processo de humanização e troca de experiências sociais que a tornará um sujeito produtor de cultura e com identidade.

Contudo, como já dito, mudanças foram necessárias para o alcance de tal patamar, como a inclusão de crianças de até 6 anos nas legislações educacionais, bem como as transformações que se referem à formação dos profissionais que atuam nesse segmento e que passam pelo reconhecimento das especificidades que constituem a docência na educação infantil.

A Constituição Federal (1988) não tratou, em seu texto original, do termo Educação Infantil, contudo, abordava a preocupação com os direitos sociais e o atendimento à criança pequena menor que seis anos. O termo Educação Infantil veio aparecer posteriormente, com as Emendas Constitucionais, como podemos observar quando é mencionado que, para as crianças pequenas, o direito à educação é garantido mediante a “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças de 5 (cinco) anos de idade.” (BRASIL, CF, 1988, art. 208, inciso IV, redação dada pela Emenda Constitucional nº 53/2006).

Assim, houve um fortalecimento da nova concepção de infância, garantindo em lei os direitos da criança enquanto cidadã. Cria-se, então, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela lei 8.069 de 1990. Um conjunto de normas do ordenamento jurídico brasileiro que tem como objetivo a proteção integral da criança e do adolescente.

O estatuto, embora não se refira ao termo Educação Infantil em seu texto, trata do universo mais específico vinculado ao tratamento social e legal que deve ser oferecido às crianças e adolescentes do nosso país, dentro de um espírito de maior proteção e cidadania advindos da própria Constituição Federal, promulgada em 1988, que é considerada o marco legal e regulatório dos direitos humanos das crianças e dos adolescentes, sendo os primeiros considerados até os 12 anos e os segundos como dos 14 aos 18 anos, de acordo com o que podemos observar nas disposições preliminares:

Art. 1º Esta lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.

Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. (BRASIL, 2001).

De acordo com as necessidades de melhorias destinadas aos protegidos pelo estatuto, alterado pela Lei nº 13.257, de 2016, o documento passa a discorrer acerca dos profissionais que atuam com as crianças da primeira infância,

§ 3º Os profissionais que atuam no cuidado diário ou frequente de crianças na primeira infância receberão formação específica e permanente para a detecção de sinais de risco para o desenvolvimento psíquico, bem como para o acompanhamento que se fizer necessário. (BRASIL, 2016).

Como podemos perceber, esses profissionais não eram preparados para o papel educativo referente ao ensino regular que possuímos hoje. Aqueles que atuavam no campo eram preparados para detectar sinais de risco psicológicos, ou seja, a preocupação era com relação ao estado de saúde física e mental das crianças.

Consoante a mesma Lei, a criança e o adolescente passam a ter direito à educação, visando o pleno desenvolvimento intelectual, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, sendo dever do Estado assegurar-lhes o ensino fundamental obrigatório e gratuito – inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade própria –, e atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº9394/96, é um marco na história da Educação Infantil, pois é a partir dela que se inicia o processo de institucionalização educacional das crianças de 0 a 6 anos no contexto brasileiro. Ela trouxe, pela primeira vez, o termo Educação Infantil num veículo legal. Colocando-o também, além do termo, como parte integrante da educação básica no Brasil. A LDB é uma legislação que possui a função de organizar a estrutura da educação brasileira, influenciando diretamente na formação escolar e acadêmica, passando a normatizar e dar a direção fundamental que a educação brasileira deveria seguir.

De acordo com a própria simbologia do nome, essa Lei contém em suas linhas as indicações fundamentais que garantem a organização dos sistemas educacionais do país. Com ela, incorpora-se a Educação Infantil como primeiro nível da Educação Básica e formaliza-se a municipalização dessa etapa de ensino. A Lei de Diretrizes e Base da Educação foi criada para definir e regularizar o sistema de educação brasileira com bases na Constituição Federal. Vejamos o que o seu Art. 3º diz acerca da educação nacional:

Art. 3º. O ensino será com base nos seguintes princípios: igualdade de condição para o acesso a permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino em estabelecimentos oficiais; valorização do profissional da educação escolar; gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da igualdade e dos sistemas de ensino; garantia de padrão de qualidade; valorização da experiência extraescolar; vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (BRASIL, 1996, p. 1).

A instituição de educação infantil passou a atender às crianças de maneira integral, unindo a proposta pedagógica, aliada aos cuidados essenciais para sua qualidade de vida, atendendo e respeitando a todas as suas especificidades e diversidades, sejam elas religiosas, culturais, sociais, étnicas etc.

A LDB, nessas perspectivas, regulamentou os princípios tratados na Constituição, no que se refere ao direito social à educação, estabelecendo que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, e nela, deve-se priorizar o desenvolvimento integral da criança.

Tendo esta lei como ponto de partida, ao final dos anos 1990 e início dos anos 2000, as questões legais relacionadas à Educação Infantil ganharam mais espaço na elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), um documento que apresentava um plano com metas para todos os níveis de modalidades de ensino.

O atual PNE (2014/2024) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos anos. O primeiro grupo apresenta metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, e que promovam a garantia do acesso à universalização do ensino obrigatório e à ampliação das oportunidades educacionais. Um segundo grupo de metas diz respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade. O terceiro trata da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas, e o quarto grupo refere-se ao ensino superior. Nesse segundo grupo, percebemos uma preocupação no que se refere ao povo negro, enfatizando a redução das desigualdades, promovendo a valorização das diversas culturas e povos que compõe nosso país.

Em 1998 foi criado o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), um documento que procura nortear o trabalho realizado com crianças de

zero a seis anos de idade. Ele representa um avanço na busca de se estruturar melhor o papel da Educação Infantil, trazendo uma proposta que integra o cuidar e o educar, atualmente considerados como um grande desafio.

O RCNEI surgiu com um compromisso de desenvolver a educação infantil apontando aos professores direções plausíveis para que os mesmos possam desenvolver um trabalho com maior desenvoltura e eficácia, atendendo, de fato, à necessidade de cada criança.

Esse documento, diferente do ECA, nos orienta, enquanto professores, no sentido de proporcionar um conteúdo programático em cada faixa etária, promovendo o enriquecimento da prática pedagógica. Contudo, não funciona sozinho, como podemos observar no em sua própria construção:

Se por um lado, o Referencial pode funcionar como elemento orientador de ações na busca da melhoria de qualidade da educação infantil brasileira, por outro, não tem a pretensão de resolver os complexos problemas dessa etapa educacional. A busca da qualidade do atendimento envolve questões amplas ligadas às políticas públicas, às decisões de ordem orçamentária, à implantação de políticas de recursos humanos, ao estabelecimento de padrões de atendimento que garantam espaço físico adequado, materiais em quantidade e qualidade suficientes e à adoção de propostas educacionais compatíveis com a faixa etária nas diferentes modalidades de atendimento, para as quais este Referencial pretende dar sua contribuição. (BRASIL, 1998, p. 14).

O que se percebe é que, ao longo da história, a reflexão acerca da formação educacional das crianças passou a ser preocupação, também e principalmente, com a formação dos profissionais que atuam com elas. Como observamos no RCNEI, como referenciais para a Educação Infantil, outros documentos cada vez mais atualizados com discussões sobre a educação das crianças pequenas foram surgindo, a exemplo das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (DCNEI), fixadas pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que problematiza, norteia e orienta o trabalho nesta etapa da educação.

Em 2013, o Ministério da Educação lançou um novo texto norteador para toda a Educação Básica no Brasil: *As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*, que também traz uma densa revisão das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (DCNEI), já sintonizada com as compreensões sobre a educação de crianças em espaços coletivos e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças, como podemos ver abaixo:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de caráter mandatório, orientam a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da Educação, e também o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político-Pedagógico e servem para informar as famílias das crianças matriculadas na Educação Infantil sobre as perspectivas de trabalho pedagógico que podem ocorrer. (DCNEI, 2013, p. 83).

Nessa linha de pensamento, podemos perceber que tais documentos trazem importantes debates a fim de propor, orientar e qualificar as propostas pedagógicas das instituições educativas voltadas ao atendimento na infância.

Atualmente, embora existam inúmeros outros textos que norteiam as práticas dentro das creches e pré-escolas, nota-se que há um longo caminho a ser percorrido em prol de uma Educação Infantil de qualidade, que se expressará de acordo com o nível de acolhimento obtido no espaço escolar.

Embora reconheçamos os avanços legais, reitera-se a necessidade de se compreender quem é a criança de zero a cinco anos e a especificidade do seu desenvolvimento, pois tal compreensão interfere diretamente no processo de organização do trabalho pedagógico. Nesse sentido, faz-se necessário citarmos um texto que vem ganhando espaço por tratar exatamente da educação para crianças nos anos iniciais, a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) e a etapa para a Educação Infantil.

Esse documento não é uma ideia recente, em 1988 a Constituição Federal é promulgada e seu artigo 210 prevê a criação de uma Base Nacional Comum, com a fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental. No ano de 1996, a já mencionada LDB, reforça a necessidade de uma base nacional comum para a educação. Subsequente, no ano de 2010, na Conferência Nacional de Educação (CONAE), especialistas discutiram a Educação Básica e reforçaram a criação da Base comum. No Plano Nacional de Educação, que é válido por 10 anos, criam-se 20 metas para melhorar a qualidade da educação e quatro dessas tratam da Base Nacional Comum. Seguindo a cronologia, em 2016, a primeira versão da BNCC é finalizada, debatida e lançada, então, a segunda versão. E, por fim, em abril de 2017, foi apresentada sua terceira versão.

O documento discorre acerca da importância da organização curricular no que trata dos campos de experiência, os quais são nomeados como áreas do conhecimento. As aquisições ocorridas partindo dessas áreas, não são apontadas em termos de domínio de conceitos, mas como capacidades construídas pela

participação da criança em situações significativas, como: o Eu, o Outro e o Nós; Corpo, Gestos e Movimentos; Escrita, Fala, Pensamento e Imaginação; Traços, Sons, Cores e Imagens; Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações. De acordo com essa versão do documento, é necessário reconhecer a forma

[...] como as crianças se relacionam com o mundo, as especificidades dos recursos que utilizam, tais como a corporeidade, a linguagem, a emoção. Entender essa forma relacional e afetiva, muito ligada à vivência pessoal, em que se utiliza um reduzido uso de categorias para assinalar o que se conhece, é crucial a um trabalho na Educação Infantil. (BRASIL, 2015, p. 18).

Além disso, torna-se importante destacar que o documento entende os procedimentos pedagógicos a partir da apreensão de construção do conhecimento. A criança é compreendida como sujeito ativo, que deve participar de diferentes práticas cotidianas, na interação com adultos e com outras crianças. O documento revela, portanto, uma percepção de criança enquanto produtora de cultura e construtora do seu conhecimento.

No entanto, este documento vem gerando uma série de opiniões. Mesmo depois de três versões e um longo processo de debates e consultas públicas, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ainda gera dúvidas e inquietações para os professores. Embora apresente uma preocupação com o desenvolvimento e aprendizagem da criança, as metas que deverão ser atingidas e a função de “norte” para o professor, no intuito de apresentar-lhes onde devem chegar ao que se refere aos direitos de aprendizagem das crianças, deixando-os “livres” para utilizar das melhores estratégias de ensino, a BNCC não dá margem no tocante às condições em que este trabalho deverá ser realizado.

Em outras palavras, os desafios de implementação são imensos, pois algumas metas impostas por este documento geram inquietação, como falta de recursos pedagógicos, pouca formação profissional, apreensão com a diminuição da idade de alfabetização, superlotação nas salas de aula, construção de currículos municipais e estaduais e reformulação de materiais didáticos, por exemplo, são os aspectos que mais preocupam o docente da educação infantil, levando a refletir que não bastam os documentos relacionados à Educação Infantil serem bem escritos e direcionados, se as condições para a realização desse trabalho não forem, ao menos, as mínimas possíveis, incluindo a formação continuada destes profissionais para que essas metas possam ser efetivadas. Esta é uma preocupação que envolve as políticas públicas

voltadas a este nível de ensino em específico, mas não pela ausência delas, pois a BNCC é um documento público para este fim, mas para que tenham as condições de concretização.

Entende-se assim que não só a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, bem como os demais documentos que abarcam a infância no contexto educacional ao longo da história, devem pautar-se em uma concepção pedagógica que garanta o desenvolvimento das potencialidades humanas, por meio do acesso à aprendizagem do conhecimento científico, considerando as especificidades do desenvolvimento infantil, bem como as condições necessárias para que esse trabalho aconteça.

Podemos então constatar que, diante de todas as reflexões até aqui expostas, as concepções de infância ao longo da história repercutiram fortemente no papel que a Educação Infantil desempenha no atual contexto social brasileiro, que se apresenta nos anos 2.000, pois todo o atendimento direcionado à criança pequena está intrinsecamente ligado ao conceito de infância, tendo a sua evolução marcada pelas transformações sociais que originaram um novo olhar que a enxerga como ser social, construtor de cultura e de identidade.

Dito isto, enquanto profissionais da educação, precisamos ter uma posição de busca constante, fazendo questionamentos e procurando encontrar diversos meios e caminhos que a realidade nos coloca, e, por subsecutivo, nos possibilitarmos a emoção de aprender, de fazer e permitir mudanças à educação, tendo em vista a contemporaneidade exigir um profissional com perfil docente que atenda às necessidades educacionais, que esteja aberto ao diálogo constante, que seja reflexivo e que reconheça seus próprios limites, articulado com a conjuntura na qual está inserido, que entenda a necessidade de buscar novas teorias e associá-las com sua prática profissional.

Pensar sobre as crianças atualmente é algo complexo, tendo em vista as constantes transformações que o “ser” criança, em desenvolvimento, apresenta, em face do contexto social em que se insere, o que exige mediadores preparados para lidar com o universo infantil, preservando a integridade desse pequeno aprendiz e mostrando novos caminhos do saber sem desconstruir o que já faz parte da sua realidade. Não basta o professor ensinar um saber, mas é preciso que esse conhecimento atenda às novas exigências sociais, culturais e tecnológicas.

Faz-se necessário, assim, que, na prática pedagógica de educação infantil, educadores e educadoras reflitam as infâncias, conhecendo-as, entendendo-as, dando ênfase à voz das crianças, em busca da compreensão do que é ser criança, tendo em vista que são muitas as representações que, muitas vezes, são incapazes de serem percebidas.

## **2.2 A identidade da criança negra e a temática étnico-racial no contexto da educação infantil**

Este tópico reflete sobre os conceitos de identidade que alguns autores apresentam para pensarmos a formação da identidade da criança negra, bem como acerca das discussões sobre a temática étnico-racial e sua inserção no contexto educacional infantil, tendo em vista que discutir estas temáticas é um passo importante a ser trabalhado desde os anos iniciais da educação.

Como já vem sendo discutido, falar de identidade e entendê-la como um conjunto de aspectos individuais que caracteriza uma pessoa, é pensá-la como sendo constituída a partir das relações sociais, com caráter de movimento e constantes mutações. A formação da identidade está, assim, associada à união do individual com o diverso, o que sugere pensar no coletivo e no singular de cada pessoa, em sua identidade social.

A dinamicidade da identidade é um tema que demanda diversas discussões e opiniões, tendo em vista os autores que discorrem sobre a sociedade e a sua constituição. Assim, trazemos contribuições relevantes de Gomes (2002; 2012), Hall (2006), Castells (2008), Silva (2000), Chartier (1990-1991), entre outros, no que tange ao contexto social e à construção da identidade e da sociedade, cada um enfatizando e defendendo suas concepções teóricas.

Castells (2008) destaca que a identidade está integrada ao contexto social, tendo em vista que as características de cada uma delas e todas as intervenções conectam-se ao ser social, sendo a ele aplicadas as suas necessidades para com a sociedade. Nessas perspectivas, a respeito dos atores sociais, a identidade é um:

[p]rocesso de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significados. Para

um determinado indivíduo ou ainda um ator coletivo, pode haver identidades múltiplas. (CASTELLS, 2008, p. 22).

Compactuando da mesma perspectiva, Hall (2006) apresenta o conceito do que denomina “identidades culturais” como aspectos das identidades que surgem do pertencimento de cada pessoa as culturas étnico-raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais. O autor defende a ideia de que as condições atuais da sociedade estão “fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais.” (HALL, 2006, p. 9). Tais condições resultam das tecnologias na sociedade atual, como ação de desvalorização do ser humano.

Assim como afirma Hall (2006), Jacques (2006, p. 155) pontua que a identidade também se expressa como uma maneira de cada indivíduo se tornar algo em uma composição de grupo, “etnia, raça, gênero, família ou profissão, em que o igual e o diferente convivem simultaneamente”.

Não obstante, intrínseco às reflexões, estão o aspecto da subjetividade do indivíduo e sua distinção em relação ao meio; subjetividade essa, caracterizada pela diferença entre os indivíduos, como nos explica Silva (2000),

[a] identidade é, assim, marcada pela diferença [...]. Esta identidade marcada pela diferença tem símbolos concretos que ajudam a identificar nas relações sociais quem é, por exemplo, mulher e quem não é. Assim a construção da identidade é tanto simbólica quanto social e a luta para afirmar uma ou outra identidade ou as diferenças que os cercam tem causas e conseqüências materiais [...] A identidade é marcada pela diferença, mas parece que algumas diferenças – neste caso entre grupos étnicos – são vistas como mais importantes que outras, especialmente em lugares particulares e em momentos particulares. (SILVA, 2000, p. 10-11).

Notamos, nessas perspectivas, que a constituição da sociedade foi e continua sendo permeada por paradigmas estabelecidos pela afirmação de poder, bem como a superioridade e a ideologia na relação entre as classes dominantes e as dominadas, tendo em vista todas as formas de identificação e racionalização da consciência dos indivíduos.

As relações de poder sempre fizeram parte da construção e constituição da sociedade, no entanto as particularidades de cada indivíduo dependem da representatividade em que ele é inserido, tendo como apoio os valores sociais e subjetivos perante o contexto e a inserção no mundo. Em Chartier (1990) essas representações individuais podem gerar um comportamento coletivo, muitas vezes de

forma a impor autoridade e a fazer as pessoas justificarem suas escolhas e personalidade.

Para esse autor, a representação é o instrumento pelo qual um indivíduo, ou um grupo de indivíduos, dá significação para o mundo que os cerca, o mundo social. É um processo de significação intencional, carregado de interesses, que correspondem a uma determinada estratégia de um agente social ou de um grupo social. Construir representações é, assim, tanto uma prática cultural quanto sociopolítica. A representação, destacada por Chartier (1991), é um componente essencial dos discursos. Tais discursos, cabe ressaltar, nunca são neutros ou isentos, são práticas sociais dotadas de intencionalidade e correspondem a interesses específicos.

Tomamos como exemplo a imagem que se faz do negro no Brasil, nesse contexto de relações de poder, superioridade e inferioridade ideológica, no que tange às classes sociais, etnia, raça, gênero etc., no tocante à desvalorização, a omissão de sua história e cultura para a construção social, ao racismo, dentre tantos marcadores que os coloca em posição de inferioridade. Gomes (2002) afirma que, em se tratando da identidade negra, tanto a pessoal quanto a social são formadas em diálogo. São relações estabelecidas com o outro.

É nesse sentido que entendo a identidade negra como uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/ racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela a nossa própria identidade. (GOMES, 2002, p. 39).

Se a identidade se manifesta através das relações humanas e da consciência da diferença e contraste com o outro, pressupondo, assim, a alteridade, “o sujeito se constrói a partir de marcas diferenciais provindas dos outros”, como nos afirma Nascimento (2003, p.32). Assim, a identidade é sempre estabelecida em um processo de interação e de diálogo entre as diferenças.

Contudo, fomos historicamente influenciados a compreender essa diferença, em específico ao povo negro, como algo negativo, o que se revela, por exemplo, através do racismo, que dificulta o diálogo entre os diferentes grupos que compõem a sociedade brasileira, pois cria fronteiras simbólicas rígidas, e estabelece dicotomias identitárias, ou seja, uma identidade do que é “ser negro” contraposta ao que é “ser branco”, baseada em estereótipos negativos e positivos, respectivamente.

As relações conflituosas presentes na sociedade entre negros e brancos têm sido em decorrência de uma longa história de submissão e inferioridade relacionada aos negros, situação que resultou numa visão negativa sobre a sua história e cultura, levando-os a serem tratados com discriminação por seus aspectos físicos, biológicos e culturais.

Segundo Cavalleiro (2000), essa relação tem sido vivenciada na escola, de um modo velado, despercebido pelos profissionais que atuam na educação, por meio de tratamentos diferenciados, nas dificuldades de relacionamento entre crianças brancas e negras, sem que essas saibam ao menos se defender, o que leva, muitas vezes, à negação da sua cultura, de si mesma e de sua própria identidade.

Nessa conjuntura, para mudar esse cenário, uma atenção à educação se torna necessária, por ser essa um meio propulsor para reflexões. Na tentativa de modificar a realidade, se faz necessário promover discussões acerca das questões étnico-raciais nos espaços educativos, o que vem sendo um desafio para muitos educadores da atualidade.

Mesmo sendo um país plural, o Brasil possui certa dificuldade em lidar com as discriminações referentes às etnias, contudo, a implantação das discussões sobre as relações étnico-raciais no currículo escolar é fundamental para promover uma sociedade igualitária. Tais discussões já vêm acontecendo, porém, para chegarmos ao que vivemos nos dias atuais, muitas lutas e ações decorrentes do Movimento Negro foram necessárias, e para termos uma compreensão mais ampla acerca destas lutas e conquistas, faz-se necessário entendermos o contexto histórico.

Nessa linha de raciocínio, o Brasil do século XIX viveu um período histórico de expressivas transformações no campo político, econômico e social, com a consolidação do Estado Nacional<sup>14</sup> formado a partir de 1822 com o processo de independência. Contudo, tais mudanças não se estenderam a todos os segmentos sociais, pois a postura de discriminação para com os negros, que caracterizou a sociedade brasileira durante todo o período colonial, ainda se fazia vigente.

Neste contexto, destaca-se a criação de leis que dificultavam ou mesmo proibiam o acesso à educação aos negros, especialmente os que se encontravam na condição de escravos. Dentre as leis, podemos destacar o decreto nº 1.331 de 1854, que negava o acesso de escravos nas escolas, assim como o decreto nº 7.031 de

---

<sup>14</sup> Estado Nacional é o responsável em realizar a soberania política e militar em um determinado país.

1878, que permitia o ingresso escolar aos negros apenas no período noturno. Dessa maneira, tais leis poderiam ser vistas como estratégias para tornar ainda mais dificultoso o acesso ou, quando alcançado, que não fosse concluído, o que fez com que a maioria desistisse de finalizar os estudos. Diante dessa situação, já no século XX, a população negra teve de criar estratégias para mudar esse quadro, e para isso fundou associações e escolas para alfabetizar crianças, jovens e adultos.

No final da década de 1970, quando se iniciou o processo de transição da ditadura para a democracia no Brasil, o Movimento Negro passou a ser mais visto, atuando nas decisões dos fóruns da política educacional, pois, na perspectiva de Dias (2005 apud GOMES, 2012, p. 738), “no início da ditadura militar, as questões raciais não se encontram no texto da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, somente na nova LDB, alterando os artigos 26º e 79º através da Lei 10.639/03”.

A implementação da Lei 10.639/2003 pôde ser considerada um ponto de partida para uma mudança social e um marco de uma luta histórica da população negra para ser vista com o mesmo valor de igualdade dos outros povos que para aqui vieram.

No sistema político educacional, a implementação desta Lei significou romper com a postura pedagógica que não reconhecia as diferenças resultantes do nosso processo de formação nacional. Assim, além da visão positiva junto à população negra, essa Lei deveria ser entendida como um passo fundamental no conjunto das políticas que visavam a melhoria da qualidade da educação do Brasil e toda sua população.

Ao falarmos em mudanças no sistema educacional precisamos compreender que essas se estendem a todos os níveis, partindo dos anos iniciais, que correspondem à Educação Infantil. Para entender o lugar da Educação Infantil no contexto da educação étnico-racial, se torna importante chamar atenção a um aspecto fundante, no que refere-se à relação com a criança: a formação de sua identidade, pois, neste nível de ensino, ela começa a socializar em um ambiente não familiar, mantendo relações com o diverso.

Diante disso, Trinidad (2011) reforça que a Educação Infantil é o primeiro recinto institucionalizado a que a criança tem acesso, isso significa que ela passa a conviver em novos coletivos e, por isso, precisa ter oportunidade para aprender as regras para essa convivência pautada no respeito por si e pelo outro. Seguindo esta

linha de pensamento, de acordo com o Plano Nacional de Implementação da Lei nº 10.639/2003,

[o] papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, a formação da personalidade, a construção da inteligência e a aprendizagem. Os espaços coletivos educacionais, nos primeiros anos de vida, são espaços privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação, fazendo com que as crianças, desde muito pequenas, compreendam e se envolvam conscientemente em ações que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos étnico raciais para a história e cultura brasileiras. (Brasil, 2003, p. 49).

No entanto, apesar de estar baseada legalmente enquanto direito de todos e trazer como objetivo o desenvolvimento individual e social da criança, sem distinção racial ou étnica, observa-se que é comum, neste segmento da educação, à manifestação do preconceito racial. De acordo com Bento (2012, p.9), os educadores têm criado a ideia de que a Educação Infantil é um espaço harmonioso e sem conflitos, mas a comprovação é que o preconceito racial está presente até mesmos nas primeiras fases, pois as crianças, desde pequenas, ao compararem-se umas com as outras, percebem que há diferenças entre si, e muitas vezes expressam atitudes que revelam preconceitos.

Sabemos que essa realidade acontece em muitas instituições, inclusive no local onde esta pesquisa se deu, contudo, pudemos perceber, em uma fala já citada da professora, sua sensibilidade em perceber essas manifestações discriminativas entre as crianças: “vejo, quando por exemplo, ele (apontando para o garoto negro), chega sujo todos os dias, as crianças discriminam, não querem ficar perto dele, dizem que está fedendo. As vezes chega chorando” (Diário de campo da pesquisadora, 2017). Nesse depoimento não pudemos inferir se a maneira como o garoto é tratado pelos demais se deve ao fato das condições em que chega na instituição, da cor da sua pele ou por outro motivo, mas o(a) educador(a) poderá tomar iniciativas para mudar este quadro, inclusive juntamente com a família.

Nesse sentido, precisamos chamar atenção para pensar a criança negra inserida neste contexto, pois, como no documento *Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial* (2012), encontramos que, de acordo com pesquisas, a discriminação e a concepção do pensamento racial começam desde cedo, ao adverso do que pensa o senso comum. Desse modo,

[a]o reivindicarmos que é necessário abordar na educação infantil aspectos que tratem das relações raciais, é porque as marcas raciais, cor, cabelo, aspectos culturais são elementos presentes no cotidiano

das crianças nesta faixa etária, suscitando-lhes curiosidades e conflitos que não podem ser desconsiderados. Muitas vezes, a educadora percebe prontamente esses conflitos e curiosidades, e age sobre eles [...] Outras vezes cala-se por medo de tocar num assunto que a sociedade brasileira quis esconder, sentindo-se despreparada para abordá-lo. (BRASIL, 2012, p.29).

Dito isto, foi na ocultação desta identidade, reforçada em ser silenciada pela educação desde a infância, que a construção estereotipada do que vem a ser o povo negro e sua história foi se configurando em um princípio extremamente discriminatório; e no cotidiano escolar a criança constrói seu autoconhecimento a partir da maneira como é vista pelo outro, sejam estes professores, colegas ou demais funcionários da instituição. A maneira como cada criança se vê depende, também, do modo como é interpretada pelos pares de seu convívio. Os julgamentos e comparações têm um grande impacto no início da construção de sua identidade. Portanto, é fundamental que ela encontre, na educação infantil, elementos significativos referentes à sua etnia, proporcionando a percepção da sua autoestima.

Nesse processo de construção da identidade, o espaço educativo assume um importante papel, que, segundo o *Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil* (1998, p.13), “pode auxiliar as crianças a valorizarem suas características étnicas e culturais, ou pelo contrário, favorecer a discriminação quando é conivente com preconceitos”.

Discutir a respeito das relações étnico-raciais que construíram e constituem nosso país deveria ser uma obrigação de todos, não implicando sua ascendência ou etnia. São esforços que não se somam apenas na luta contra o racismo, mas também na concretização da democracia, promovendo a cidadania e o reforço à igualdade.

Dito isto, a escola, por ser um local privilegiado para o compartilhamento de conhecimentos, também se torna um dos focos principais no tocante às discussões acerca dessas temáticas, tendo em vista a necessidade e importância em discuti-la desde cedo. Contudo, o que se percebe, em muitos casos, é que ainda existe um despreparo para trabalhar tais questões; ou o professor não tem conhecimento suficiente, ou não acredita ser tão importante quanto outros temas, fazendo com que, por exemplo, a África seja vista apenas como fome, miséria, doenças, guerras, “tribos” e atraso, deixando de lado a riqueza cultural, étnica, linguística, artística, intelectual, bem como a complexidade de sua história. Como sugere Gomes (2002),

[e]ssa revisão histórica do nosso passado e o estudo da participação da população negra brasileira no presente, poderão contribuir também

na superação de preconceitos arraigados em nosso imaginário social e que tendem a tratar a cultura negra e africana como exóticas e/ou fadadas ao sofrimento e à miséria. (GOMES, 2002, p. 72).

Em outras palavras, a sociedade seria beneficiada em muitos sentidos. Pedagogicamente, existiria uma visão mais afirmativa da diversidade étnico-racial, e politicamente seria refletida a problematização das relações de poder que marcam os diferentes segmentos da população, tendo em vista as desigualdades que herdamos nessa sociedade exercerem influência no modo pelo qual negros e brancos se veem como sujeitos. Ainda no ponto de vista da autora,

[n]uma perspectiva de descolonização dos currículos e na compreensão das rupturas epistemológicas e culturais trazidas pela questão racial na educação brasileira, concordo com o fato de que esse olhar é um alerta importante. A compreensão das formas por meio das quais a cultura negra, as questões de gênero, a juventude, as lutas dos movimentos sociais e dos grupos populares são marginalizadas, tratadas de maneira desconectada com a vida social mais ampla e até mesmo discriminadas no cotidiano da escola e nos currículos pode ser considerado um avanço e uma ruptura epistemológica no campo educacional. No entanto, devemos ir mais além. (GOMES, 2012, p. 104).

Nessa perspectiva, tomando a expressão “devemos ir mais além”, como coloca a autora, precisamos ficar atentos a todas as propostas atuais que tratem da temática étnico-racial na perspectiva da infância, mais precisamente na Educação Infantil, e um dos documentos atuais que também não só discute a temática, mas traz os caminhos que deverão ser percorridos, é a já mencionada BNCC. Mas o que ela trata acerca das relações étnico-raciais na perspectiva da Educação Infantil?

O que se pretende discutir, diante de um documento que se diz uma “Base Nacional Comum”, é como lidar com a diversidade social, cultural, étnico-racial, característica das infâncias brasileiras, na medida em que a expressão “comum” nos coloca diante de um aspecto de padronização para a educação. Do mesmo modo, como um currículo “comum”, que incorre em um modelo padrão de educação, pode dar conta do “diverso” e da dinâmica cultural que perpassa a escola, um espaço de encontros, confrontos, acordos, produção de preconceitos, estereótipos e conflitos constitutivos das relações sociais?

Para responder as indagações, faz-se necessário analisar como as versões iniciais da BNCC abordaram a temática étnico-racial em seu texto oficial, bem como a versão atualizada discute e reflete acerca do tema. Contudo, é preciso que estejamos conscientes de que a base serve de subsídio, um suporte/norte às ações pedagógicas

com temáticas e conhecimentos considerados necessários às crianças nessa fase de ensino. O profissional mediador é quem dará direção às temáticas abordadas e discutidas e àquelas que não aparecerem no documento, mas que podem ser vistas à medida que as experiências em sala se desdobram. Tais temas podem ser inseridos no cotidiano escolar desde que sejam dadas as condições necessárias ao professor para que este trabalho se efetive.

Dito isto, na primeira versão da *Base Nacional Comum Curricular* (2015), a temática em questão é abordada na perspectiva do respeito, da constatação, do contato, do reconhecimento, mas sem o enfoque ao conflito, sem a nomeação dos sujeitos e grupos que devem ser respeitados, ou reconhecidos. Ficando, assim, ao critério da escola ou professor/a definir quem são esses “diferentes”, ou quais são as manifestações culturais a serem conhecidas, os grupos étnico-raciais a serem respeitados.

Na segunda versão, publicada em 2016, o texto é mais abrangente e demonstra que houve a tentativa da inclusão ou explicitação das temáticas, como a étnico-racial. No que tange à Educação Infantil, o documento afirma que a organização curricular deve ser desenvolvida por cinco aspectos, considerando consensos já expressos nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Assim, no aspecto “centralidade das crianças”, vemos a importância de levar em conta a diversidade étnico-racial das famílias e comunidades que estão nas escolas.

A nova versão da *Base Nacional Comum Curricular* (2017) apresenta a temática étnico-racial entre os temas contemporâneos:

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199717), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200919), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200320), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer

CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2010(23). (BRASIL, 2017, p. 19-20).

O texto ainda revela a importância dada à temática, afirmando que a existência de uma base comum para os currículos demandará a produção de documentos que tratem de como essa base se coloca em relação às especificidades dos temas que devem ser trabalhados na educação básica, uma vez que, eles têm diretrizes próprias que os regulamentam.

No documento, ao tratar acerca da Educação Infantil, a temática étnico-racial não aparece de maneira clara, como podemos perceber nos eixos estruturantes das práticas pedagógicas e nas competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC. Isso se dá pois apresentam seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil e neles aparecem fragmentos que precisariam ser interpretados e postos em prática. Mas para que essas interpretações ocorram de maneira a atender às necessidades, os profissionais necessitariam ter formação acerca da temática. No primeiro direito, a BNCC aborda o tema convivência:

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas. (BNCC, 2017, s/p).

Ao citar o respeito em relação à cultura e às diferenças, a Base não especifica quais diferenças seriam estas; percebemos, nessas circunstâncias, uma lacuna no que poderia ser uma oportunidade em exemplificar e especificar as diferentes culturas e etnias as quais o Brasil concerne.

Outro direito apresentado é o sexto da lista exposta pela BNCC. Nele, o documento trata sobre:

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (BNCC, 2017, s/p).

Esse direito se apresenta de maneira muito interessante, visto em primeira instância é aparentemente completo, contudo, se refletirmos tudo o que já foi discutido até aqui, com relação à identidade da criança negra, a imagem que o meio transmite, por exemplo, perceberemos que este fragmento da BNCC precisaria, assim como o anterior citado, de maior aprofundamento, que deverá partir do profissional docente em sala de aula, o que nos aparece como mais uma problemática de reflexão, tendo

em vista o contexto em que nossa educação se encontra, pois os profissionais, na maioria das vezes, não estão preparados para interpretar e pôr em prática tais direitos, por não receberem formação adequada. Desse modo, o problema em questão é: quem irá garantir que estes direitos sairão do papel em forma de propostas curriculares para a Educação Infantil?

Assim, é preciso levar em conta que não apenas a BNCC, como as discussões acerca da temática étnico-racial, precisarão não somente ser entendidas, interpretadas e estudadas, mas suas práticas serem efetivadas na mudança, construção e/ou atualização dos Projetos Políticos Pedagógicos e Programas de Cursos dos Sistemas e Instituições, pois se percebe veementemente a necessidade e a pertinência em se trabalhar as relações étnico-raciais no espaço educativo, desde a educação infantil, não apenas visando atender as demandas de um segmento, mas com o objetivo de promover, aos poucos, uma alternativa à forma como a própria sociedade se manifesta diante das diferenças étnicas. Esses são passos que interessam a todos/as e que vão além das instituições de ensino, contudo são nelas que concentramos algumas das alternativas nessa luta constante.

Desse modo, a legitimação da importância de trazer para as discussões pedagógicas as relações raciais nas instituições educativas desde a Educação Infantil, traz a escola não como redentora dos conflitos sociais, pois essa não resolve sozinha os problemas étnico-raciais do nosso cotidiano, uma vez que esses estão enraizados em uma construção histórica, mas considerá-la como lugar de destaque para a intervenção nesse cenário social é fundamental.

Nesse sentido, a responsabilidade não pode ser direcionada apenas a(o) professor(a), no espaço escolar todos os atores presentes devem ser agentes de promoção de uma educação antirracista e não discriminatória, não posicionando o educador ou educadora como únicos responsáveis por interferir nestas relações, mas deve-se ponderar que as especificidades de sua formação os situam como importantes mediadores.

Pelo fato da educação não ser neutra, a pluralidade de identidades presentes na escola estabelece um intenso trabalho de articulação entre as diferenças, para que as ações individuais se transformem em contribuições essenciais. Assim, se faz necessário evidenciar que não é tarefa fácil reorganizar um cotidiano que se baseia há anos em uma educação eurocêntrica. As dimensões que abarcam a temática étnico-racial devem ser delineadas e conceituadas, para que haja um entendimento

capaz de balizar as práticas, tendo em vista que cada pessoa traz consigo uma cultura, conceitos, crenças e, na escola, se depara com a diversidade, o que ecoa a necessidade de diálogos.

Esses diálogos entram em conflito, muitas vezes, gerando desconforto, discriminação e preconceitos. Na Educação Infantil, essas ações precisam ser percebidas, pois as crianças precisam ser e sentirem-se respeitadas, acolhidas, independente de crença, etnia ou religião. Desde muito cedo elas devem aprender a conviver com a diversidade não apenas no que se refere ao ambiente escolar, mas em seu cotidiano no ambiente familiar.

Nessa perspectiva, é preciso que as instituições educativas avancem com relação às estratégias e ações que construam novas práticas pedagógicas, e às novas posturas, visando discussões acerca da temática étnico-racial, tendo como foco uma educação que contemple a igualdade racial e o respeito às diversidades.

### **3 BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A IDENTIDADE DA CRIANÇA NEGRA**

Brincar é uma importante maneira de se comunicar, pois, por meio desse ato, a criança pode reproduzir o seu cotidiano e desenvolver-se integralmente nos aspectos físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo. O ato de brincar possibilita o processo de aprendizagem da criança, facilitando a construção da autonomia, da reflexão, da criatividade e da identidade. Nesse processo, criam-se inúmeras possibilidades entre o brinquedo, a aprendizagem e o seu desenvolvimento integral.

Este capítulo reflete sobre a importância do lúdico para o desenvolvimento da criança, no sentido de perceber como o brinquedo e a brincadeira podem trazer significado ao universo infantil, na perspectiva da construção identitária, mais precisamente da criança negra, bem como a aproximação com a realidade nas brincadeiras de faz de conta, como reflexo da maneira como ela interpreta o mundo que a cerca, o que ela gostaria que fizesse parte desse mundo e quem ela gostaria de ser nele.

#### **3.1 Brinquedos e Brincadeiras nas vivências da criança**

A ludicidade infantil possui caminhos importantes na história social da humanidade desde a antiguidade. Para se obter, então, um melhor esclarecimento sobre essa relação da criança com o brinquedo, apresentamos uma breve contextualização histórica a fim de situar as discussões que envolvem a criança, o brinquedo e o brincar.

Como já discutimos, os estudos de Ariès (1973) mostram que o sentimento de infância começou a surgir na sociedade ocidental entre os séculos XV e XVIII. A infância era desconsiderada, sendo a criança vista e tratada como adulto, sem passar pelas etapas da juventude. De acordo com o autor, não existia distinção entre meninos e meninas, e os brinquedos daquela época eram artesanais, feitos pela própria família. Apenas com o avanço industrial, o objeto passou a ser comercializado.

À medida que ocorreram as discussões acerca das particularidades da infância, a criança passou a ser vista como sujeito social, tornando-se evidentes suas

especificidades; isso resultou em mudanças, incluindo nos brinquedos, os quais passam a ter outra conotação, diferente daqueles destinados aos adultos, e cada faixa etária passou a possuir seu brinquedo e brincadeiras característicos.

Esta nova conotação da infância coloca a criança como protagonista das interações que constitui com os seus pares e com os adultos, bem como do seu próprio desenvolvimento social, afetivo e cognitivo. Os estudos sobre o brincar que a supramencionada Sociologia da Infância compreende, valoriza as atividades coletivas desenvolvidas pelas crianças e as enxerga como uma forma de investigação das “culturas infantis” enquanto fenômeno que envolve a própria formação da identidade da criança (CORSARO, 2003; 2011).

Nessa conjuntura, o autor propõe o conceito de culturas infantis ou culturas de pares, abordando acerca de estudos sobre a criança e a infância, colocando seu foco nas especificidades e nos contextos que envolvem o cotidiano e as interações entre os infantes. Este conceito utilizado por Corsaro (2009; 2011) revela a preocupação em construir um quadro conceitual e teórico explicativo sobre a construção das interações entre crianças, e essas interações, abordadas na pesquisa do autor, baseiam-se na relação criança, brinquedo e brincadeiras.

Esse processo de construção das culturas infantis pode e deve quebrar o olhar do adulto, o qual Corsaro (2011) nomeia de “adultocêntrico”, afirmando que professores e professoras têm o desafio de possibilitar espaços e tempos brincantes para que as crianças de diferentes classes sociais possam construir as culturas infantis.

Dessa maneira, ao falarmos de brinquedos, estamos incluindo, também, discussões acerca das brincadeiras, pois ambos estão intrinsecamente relacionados. Dentro do contexto histórico, percebe-se que eles proporcionam a apreensão e internalização de normas sociais de comportamentos e hábitos fixados pela cultura, ética e moral, além disso, a criança desenvolve elementos fundamentais à formação da sua identidade e personalidade, visto que aprende, experimenta situações, organiza suas emoções, processa informações e constrói autonomia de ação.

Estas discussões, nos possibilitam percorrer culturas, modos de vida, estilos, regras sociais e relações pessoais as quais os brinquedos e as brincadeiras fazem parte. Eles estão presentes no cotidiano das pessoas há muito tempo, por isso somos descendentes de gerações que os tinham como um grande valor cultural. Dito isto,

[o] brinquedo é considerado produto de uma sociedade que possui traços culturais específicos. Objeto da infância, o brinquedo permite expressões variadas antes mesmo de estar relacionado à atividade lúdica, ele está inserido num sistema social e possui funções sociais que justificam sua existência. (SUTTON-SMITH apud Silva, 2003, p. 23).

Em outras palavras, no brinquedo a criança tem a possibilidade de viver aquilo que, no real, muitas vezes é impossibilitada. Acerca da importância cultural dos mesmos, na perspectiva de Brougère (1995), em seus primeiros estudos no Brasil, reconheceu sua importância relacionando-os com a socialização das crianças. Para ele, “toda socialização pressupõe apropriação da cultura, de uma cultura compartilhada” (BROUGÈRE, 1995, p. 40). Assim, o brinquedo estimula a socialização entre os pares, a representação e a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade, dando significado às coisas.

Brougère (1995, p. 12) afirma que ele é tido como “um objeto manipulado livremente pela criança, independente de regras ou meios de utilização. [...] É um objeto infantil. [...] A brincadeira é, então, a função do brinquedo”. De maneira semelhante, Kishimoto (1996, p. 21) refere-se a esses objetos como suporte para a brincadeira, como “ação da criança ao penetrar na ação lúdica”, e isso demonstra que eles só cumprirão sua função a partir do momento que promoverem a brincadeira.

Ao nascermos e recebermos nosso primeiro brinquedo, começamos a aprender a brincar. À medida que a criança vai crescendo, a relação com esses objetos se alarga, tornando-os fundamentais para a formação da personalidade, pois há interação diretamente com eles como se fosse para a própria proteção. O brinquedo, muitas vezes, atuou como um protetor e grande amigo da criança, alguém com quem conversar e, acima de tudo, confiar.

Corroborando com as reflexões até aqui expostas, na perspectiva de Gomes (2008), percebemos que o brincar é uma das formas mais comuns do comportamento humano, principalmente durante a infância. A história e utilização dos brinquedos para reproduzir brincadeiras é tão antiga quanto a história do ser humano, embora não reconhecida com seu devido valor.

A literatura garante que brincar é a base da cultura de um povo. Os profissionais envolvidos com a educação e envolvidos cotidianamente com o brincar, entendem e sabem que o brinquedo tem um significado importante, tendo em vista todos os aspectos, até aqui, discutidos. Para Vygotsky (1998) e Leontiev (1998), ele tem intrínseca relação com o desenvolvimento infantil.

Embora os autores não o considerem como o único aspecto predominante na infância, ele proporciona o maior avanço na capacidade cognitiva da criança. É por meio desses objetos que ela se apropria do mundo real, domina conhecimentos e relaciona-se com os outros, integrando-se culturalmente. Quando começamos a estudar sobre os brinquedos, começamos a entender a especialidade contida em cada um deles.

Para Almeida (2004), os brinquedos nas vidas das crianças aperfeiçoam suas possibilidades de transformação, de adaptabilidade, de educação, de socialização e suas capacidades cognitivas. Os jogos e brinquedos apresentados nos mais diversos livros são resultados das diferentes experiências culturais humanas e dos mais variados contextos históricos.

Percebe-se que a criança se insere em uma sociedade que vem sofrendo modificações, mas que retrata usos e costumes culturais através do brinquedo e da brincadeira de um determinado período. Os educadores devem estar atentos a essas transformações e devem fazer constantemente adaptações para estimular às crianças a brincarem, por ser de suma importância para o desenvolvimento de suas capacidades físicas e cognitivas e proporcionar integração/interação infantil.

A sensação de liberdade que o brincar proporciona só veio a ser considerada necessária e de direito após longos anos de discussões sobre o ser criança. Para atender ao novo conceito de educação infantil, alguns documentos foram elaborados e publicados pelo Ministério da Educação com vistas à formulação de diretrizes para educação infantil, à promoção de estudos e debates nacionalmente e, com isso, oferecer um atendimento de qualidade.

No documento *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (2009), alguns indicadores são apontados para garantir o direito de brincar utilizando os brinquedos que as crianças têm. São eles:

Os brinquedos estão disponíveis às crianças em todos os momentos;  
Os brinquedos são guardados em locais de livre acesso às crianças;  
Os brinquedos são guardados com carinho, de forma organizada;  
As rotinas da creche são flexíveis e reservam períodos longos para as brincadeiras livres das crianças;  
As famílias recebem orientação sobre a importância das brincadeiras para o desenvolvimento infantil;  
Ajudamos as crianças a aprender a guardar os brinquedos nos lugares apropriados;  
As salas onde as crianças ficam estão arrumadas de forma a facilitar brincadeiras espontâneas e interativas;  
Ajudamos as crianças a aprender a usar brinquedos novos;  
Os adultos também propõem brincadeiras às crianças;  
Os espaços externos permitem as brincadeiras das crianças;  
As crianças maiores podem organizar os

seus jogos de bola, inclusive futebol; As meninas também participam de jogos que desenvolvem o movimentos amplos: correr, jogar, pular; Demonstramos o valor que damos às brincadeiras infantis participando delas sempre que as crianças pedem; Os adultos também acatam as brincadeiras propostas pelas crianças. (BRASIL, 2009).

Esse documento focaliza o atendimento em unidade infantil ou creche, para crianças entre 0 a 6 anos de idade, e nele percebe-se uma preocupação com o direito de brincar que a criança possui, dando-lhes possibilidades e liberdade.

Para que a prática da brincadeira se torne uma realidade na escola é preciso mudar a visão dos estabelecimentos a respeito dessa ação e a maneira como entendem o currículo. Isso demanda uma transformação que necessita de um corpo docente capacitado e adequadamente instruído para refletir e alterar suas práticas. Envolve, para tanto, uma mudança de postura e disposição para muito trabalho.

Outro documento importante que trata em suas orientações a importância do brincar na educação infantil é o *Referencial Curricular para a Educação Infantil* (RCNEI). Ele norteia e dá diretrizes sobre o trabalho a ser realizado na Educação Infantil. De acordo com as orientações deste documento, o educar, o cuidar e o brincar são fundamentais, e esse é visto como uma forma de a criança externar os seus conhecimentos prévios e, a partir disso, internalizar os conhecimentos do mundo exterior. Percebe-se, nesse contexto, a importância dos(as) professores(as) intervirem intencionalmente para que esses conhecimentos sejam desenvolvidos plenamente.

Além desses documentos, torna-se pertinente citarmos a BNCC (2017) acerca da temática brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil, tendo em vista ser um documento atual que abrange os campos da educação com propostas e discussões voltadas à melhoria da qualidade de educação do nosso país. De acordo com a BNCC,

[a] Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explicar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano. (BRASIL, 2017. P. 41).

Essa realidade precisa fazer parte do cotidiano das instituições educativas para crianças, tendo em vista este local, trazendo as creches para exemplificar, ser um ambiente em que os infantes passam maior parte do tempo. As oportunidades para que as crianças possam se desenvolver precisam ser possibilitadas nestes locais, para uma efetivação real da educação base, que é a Educação Infantil.

Uma das maneiras de promover tais experiências é através do brincar, e o documento aborda essa temática como um dos direitos de aprendizagem das crianças. Dentre os seis descritos, destacamos: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. Acerca do brincar, vejamos o que traz a BNCC (2017) sobre esse direito de aprendizagem e desenvolvimento:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (BRASIL, 2017, p. 36).

Percebe-se, então, que a BNCC aborda a temática do brincar de maneira abrangente e ao mesmo tempo direta. Nessas circunstâncias, precisamos levar em consideração a necessidade de chamar atenção para as especificidades das crianças, pois, entre os seis direitos de aprendizagem referidos, temos “conhecer-se”, e o brinquedo pode e deve auxiliar nessa efetivação ao tratarmos da criança no contexto e no espaço de Educação Infantil.

Como já foi mencionado, o documento não deve ser tomado como única fonte ou regra, mas deverá ser utilizado como um norte, um passo inicial para o desenvolvimento do trabalho com as crianças. Pensar o brincar nessa perspectiva, como uma oportunidade de a criança desenvolver-se integralmente, já é um marco positivo no percurso que a Educação Infantil vem percorrendo.

Dentre as tantas possibilidades em discutirmos as especificidades do ser, trataremos as relações étnico-raciais para este contexto, tendo em vista que, em muitas instituições educativas, há uma escassez de brinquedos que representem as crianças negras na instituição. Balizamos esta afirmativa na creche onde se deu a pesquisa, cujos brinquedos (referimo-nos a bonecos e bonecas) eram unicamente brancos.

Como já refletimos, durante a infância vivemos o auge do nosso aprendizado, de maneira especial no período que vai desde o nascimento até os seis anos de idade, denominado de primeira infância. Assim, tudo aquilo que as crianças têm acesso e convivem torna-se referência na construção de suas conjecturas de mundo, suas ideias de família, de sociedade, de relações e de si mesmos.

A criança, na fase da primeira infância, ainda não filtra tudo aquilo que lhe é apresentado e não reflete por si só sobre os conteúdos que chegam até ela, se são bons, ruins ou se existiriam outras possibilidades para estes. Para isso, precisa da intermediação de adultos que a faça perguntas e a leve a refletir. Dessa forma, se

uma criança sempre tem acesso a brinquedos, livros ou programas midiáticos em que um padrão (de imagem ou comportamento) se repete constantemente, aquela mensagem será captada como uma verdade absoluta para ela.

Compreender o significado político de uma boneca ou boneco negros é entender que o ato de proporcionar a uma criança negra o acesso a um objeto que a represente, vai além de ofertar um mero brinquedo. Quando as instituições educativas possibilitam o acesso a bonecos(as) que reproduzem suas características físicas, estimula-se o desvelar da elevação da autoestima das mesmas. A partir da conexão afetiva que a criança desenvolve com o brinquedo, é encorajado o olhar de reconhecimento da sua própria identidade e, a partir daí ela não só aprende a se aceitar negra, mas também a sentir-se bem sendo negra.

Por isso a importância e necessidade de discussões acerca da representatividade étnica, perpassando as relações étnico-raciais no espaço de Educação Infantil partindo, também (talvez principalmente), dos brinquedos e das brincadeiras.

Assim, os documentos que asseguram o brincar como direito da criança precisam ser postos em prática nas escolas e instituições de Educação Infantil, para que elas possam desenvolver-se integralmente em todas as suas capacidades de maneira lúdica; e brincar, nessa mesma instância, oportuniza muitas possibilidades para que a criança experimente, interaja, explore, crie, se expresse e se reconheça pertencente ao meio, cabendo ao professor oferecer os recursos e espaços planejados intencionalmente para a promoção do desenvolvimento de cada uma delas.

### **3.2 A Educação Infantil e as práticas culturais com brinquedos e brincadeira**

O brinquedo é um objeto lúdico, voltado para o lazer, e geralmente associado às crianças. Segundo Redin (2000), o lúdico é a mediação universal para o desenvolvimento e a construção de todas as habilidades humanas. Pedagogicamente falando, o brinquedo pode ser compreendido como qualquer objeto que a criança possa usar no ato de brincar, possibilitando divertimento enquanto, ao mesmo tempo,

gera aprendizado sobre um determinado assunto, além de contribuir para a interação na vida social, especialmente aqueles usados em grupos.

A brincadeira, por fazer parte da infância de um modo geral, quando usada de modo adequado na Educação Infantil, produz significado pedagógico, estimulando o conhecimento, a aprendizagem e o desenvolvimento. Conforme Kiskimoto (2000, p.32), “para Piaget, ao manifestar a conduta lúdica, a criança demonstra o nível de seus estágios cognitivos e constrói conhecimentos”.

Inserir brincadeiras, jogos, atividades interativas nos primeiros anos da educação infantil é algo que tem favorecido o percurso da criança nesta fase. Como já discutido, através do movimento lúdico, a criança começa a expandir sua capacidade imaginativa, ampliando ações relacionadas ao mundo real e ao fantasioso. Para Velasco (1996), o brinquedo é capaz de estimular a criança a desenvolver muitas habilidades na sua formação geral e isso ocorre espontaneamente, sem compromisso e obrigatoriedade.

A brincadeira vai desde a prática livre, espontânea, até uma atividade dirigida, com normas e regras estabelecidas que têm objetivo de chegar a um desígnio. Os jogos podem desenvolver a capacidade de raciocínio lógico, bem como o desenvolvimento físico, motor, social e cognitivo. Nessas perspectivas, no desenvolvimento educativo da criança, o brinquedo exerce um papel de fundamental importância, pois proporciona o desenvolvimento simbólico, estimula a sua imaginação e a capacidade de raciocínio, bem como, sua autoestima, seja de maneira positiva ou não. Para Kishimoto (2011),

[o] brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo. Pois, os jogos, brinquedos e brincadeiras são fundamentais para que as crianças possam adquirir experiência a partir de seu contato com o meio em que se vive, transmitindo seu conhecimento e seu saber que carrega consigo. (KISHIMOTO, 2011, p.41).

Desse modo, pode-se destacar que nas compreensões teóricas acerca do desenvolvimento e educação da criança, bem como na literatura de uma maneira geral, o brinquedo aparece como um importante recurso na construção de conhecimentos e desenvolvimento integral, fazendo parte do cotidiano de qualquer criança, independentemente do local onde vive, dos recursos disponíveis, do grupo social e da cultura a qual faz parte.

Oliveira (2000) aponta que o ato de brincar é um processo de humanização, no qual a criança aprende a conciliar a brincadeira de forma efetiva, criando vínculos mais duradouros. De tal modo, as crianças desenvolvem sua capacidade de raciocinar, de julgar, de argumentar, de como chegar a um consenso, reconhecendo o quanto isto é importante para dar início à atividade em si.

O brincar torna-se importante no desenvolvimento da criança de maneira que as brincadeiras e jogos que vão surgindo tornam-se elementos elaborados que proporcionarão experiências e possibilitarão a conquista e a formação da sua identidade. Como podemos perceber, os brinquedos e as brincadeiras são fontes de interação lúdica e afetiva. Carvalho (1992), contribui com este pensamento ao afirmar a importância do lúdico na vida da criança pois

[...] quando ela brinca, explora e manuseia tudo aquilo que está a sua volta, através de esforços físicos e mentais e sem se sentir coagida pelo adulto, começa a ter sentimentos de liberdade, portanto, real valor e atenção as atividades vivenciadas naquele instante. (CARVALHO, 1992, p. 14).

Quando brinca livremente, sem o direcionamento do adulto, a criança utiliza sua imaginação para criar situações e resolver problemas. Dito isto, a ludicidade tem conquistado um forte espaço na educação infantil, pois o brinquedo, considerado essencial na infância, permite um trabalho pedagógico que possibilita a produção de conhecimento. Ao assumir a função lúdica e educativa, o brinquedo e a brincadeira propiciam diversão, prazer, potencializam a exploração e a construção do conhecimento. Brincar é uma experiência fundamental para qualquer idade, principalmente para os que fazem parte da Educação Infantil.

A brincadeira já não deve ser mais utilizada pelo professor apenas como uma atividade para entreter as crianças, mas como ferramenta pedagógica que faça parte metodologicamente do seu plano de aula, isto porque a ludicidade, em parceria com professor-aluno, ajuda a enriquecer o processo de ensino-aprendizagem; e quando o educador dá ênfase às metodologias que alicerçam as atividades lúdicas, percebe-se um maior encantamento do aluno, pois se aprende brincando.

Nessas perspectivas, percebe-se uma maior preocupação com a formação da criança. Tanto pais ou responsáveis, como educadores, procuram as melhores formas para torná-las atenciosas, responsáveis, equilibradas, e o brincar pode ser uma das “ferramentas” mais eficazes para que essas qualidades sejam desenvolvidas

(GOMES, 2008), uma vez que, como supramencionado, o brincar é também um ato de aprendizagem e um direito da criança.

Nos espaços de Educação Infantil, esse movimento, além de dar suportes de efetivação desse direito, dá espaço para a estimulação da capacidade de criação, abstração, fantasia, cognição, bem como os aspectos emocionais e sociais a partir do contato direto com os brinquedos, que permitem o desenvolvimento através da educação e o preparo para o exercício da cidadania. Segundo Carneiro e Dodge (2007), o brincar é

[...] sobretudo para a criança pequena, uma forma de expressão e mostra a relação existente entre ação, pensamento e linguagem. A criança consegue lidar com situações novas e inesperadas, e age de maneira independente, e consegue enxergar e entender o mundo fora do seu cotidiano. (CARNEIRO & DODGE, 2007, p. 59).

Em outras palavras, brincando a criança consegue interpretar aquilo que está a sua volta, consegue transformar, através da sua imaginação, o que é imaginário em real. Nas brincadeiras de faz de conta, por exemplo, o infante cria situações que “na vida real” poderiam ser impossíveis, mas ao brincar ele pode vivenciar tudo aquilo que imagina. Quando uma menina brinca de boneca, simulando ser a mãe e a filha, temos um exemplo dessa possibilidade que, no momento, é inalcançada para a criança.

As possibilidades de assegurar-las o direito de brincar é dever do Estado, pois elas fazem parte da sociedade e necessitam de educação e cuidados desde o nascimento, para que possam se desenvolver integralmente. O dever do Estado para com a educação infantil é pronunciado no Art. 208 da *Carta Magna* (BRASIL, 1988), mediante a garantia de atendimento em creches e pré-escolas desde o nascimento até os seis anos de idade, além de outros direitos que conduzam a uma efetiva educação para que se tenha acesso ao conhecimento, à aprendizagem e ao brincar, fundamental para o processo de formação integral da infância. O art. 227 determina que

[é] dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

Conforme percebemos na citação do artigo, a obrigação não cabe somente ao Estado, mas também à família e à sociedade, a fim de assegurarem os direitos básicos

à criança como os concernentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, bem como ao lazer.

O brincar é um direito essencial da criança, reconhecido por lei e preconizado pela ONU desde 1959. A Declaração Universal dos Direitos da Criança, aprovada na Assembleia Geral das Nações Unidas em 1959 e fortalecida pela Convenção dos Direitos da Criança de 1989, em suas entrelinhas, enfatiza que todo infante deverá ter o direito a brincar e a divertir-se, cabendo à sociedade e às autoridades públicas garantirem a ele o exercício pleno desse direito. O Brasil foi subscritor dessa convenção.

A Constituição Brasileira e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) também asseguram esse direito, que foi fortalecido com o Marco Legal da Primeira Infância (Lei 13.257/2016). A nova legislação coloca a criança desde o nascimento até os 6 anos como prioridade no desenvolvimento de programas, na formação dos profissionais e na formulação de políticas públicas.

O Marco Legal (2016) indica que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios deverão organizar e estimular a criação de espaços lúdicos que propiciem o bem-estar, o brincar e o exercício da criatividade em locais públicos e privados onde haja circulação de crianças. Também devem zelar pela fruição de ambientes livres e seguros em suas comunidades.

A aprovação do *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA), em 1990 (BRASIL, Lei 8.069/90), ratifica mudanças legais ocorridas na década de 80, sobretudo aquelas advindas com a promulgação da Constituição de 1988. O Brasil avança ainda mais quanto à proteção dos direitos da população mais jovem.

O Art. 3º do ECA assegura que todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana devem ser gozados pela criança e a ela devem ser asseguradas todas as oportunidades e facilidades, por lei ou por outros meios, para promoverem os desenvolvimentos físicos, mentais, morais, espirituais e sociais, em condições de liberdade e de dignidade. O art. 4º do ECA ressalta os deveres da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público, no sentido de que os direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária sejam assegurados com absoluta prioridade. No Artigo 16 do ECA são especificados os aspectos que compreendem o direito à liberdade, dentre os quais destacam-se:

I - Ir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais; [...]. IV – brincar, praticar esportes e divertir-se; V – participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação. (BRASIL. Lei 8.069/90).

Percebe-se, nesses artigos destacados, que se apresenta intrínseco ao contexto histórico social brasileiro a oportunidade do brincar. Desse modo, de acordo com o que vem sendo refletido, a brincadeira é um espaço de socialização. Precisamos, então, refletir e pensar o lugar da criança negra no contexto das brincadeiras infantis na Educação Infantil.

Com relação a essa socialização entre pares e à representação cultural do brinquedo na vida das crianças, constata-se que esses objetos têm participação ativa na construção da identidade das mesmas. Bonecos negros e jogos adaptados para pessoas com deficiência, por exemplo, funcionam como pontes para que as crianças que não se viam representadas se insiram na sociedade, na família e nas creches/escolas em que se encontram.

Para a criança, o brinquedo não é apenas um mero objeto, mas funciona como uma ponte para que ela se insira na sociedade, na família e na escola onde ela se encontra. Pensando nisso, faz-se necessário que essa criança tenha acesso e familiarização com diversos objetos de lazer, incluindo aqueles que façam parte do seu contexto, de sua realidade, já que elas se expressam através dos brinquedos, precisam reconhecer-se neles. Percebemos isso de maneira latente nas instituições educativas. O mercado, embora esteja se atualizando com relação a implementar e produzir o que atenda às especificidades das crianças, ainda possui um custo elevado desses produtos, por se tratar de uma minoria de produção, fazendo com que nas prateleiras das salas de aula encontremos apenas bonecas brancas, por exemplo.

Nessas circunstâncias, a maioria das meninas brinca com bonecas loiras. Entre elas, a Barbie, que se constitui, no imaginário infantil, como a boneca dos sonhos, por ser branca, de longos cabelos loiros, nariz afilado e olhos azuis, semelhante às princesas dos filmes e dos contos de fadas da Disney. Essa verdade é absorvida pelas crianças como o modelo de beleza a ser seguido, e quem não está em consonância com esse padrão não se sente valorizada nem se reconhece pertencente àquele meio.

Historicamente, o brinquedo, a brincadeira e o brincar fizeram parte das infâncias, entretanto, no que se refere ao perfil do brinquedo, ao estilo do ponto de vista estético, a cor preta não perpassou muitas infâncias. A boneca negra, por exemplo, não fez parte dos passatempos infantis durante muito tempo. E isso

demonstra que o preconceito para com a pessoa negra estendeu-se, também, aos objetos destinados ao lazer das crianças, vindo a ser modificado apenas depois dos movimentos e lutas pelos direitos sociais das pessoas negras.

A falta de brinquedos que condizem com a realidade das crianças nem sempre se deve ao fato dos altos custos nos valores desses objetos. Muitas vezes, a não reflexão da importância de materiais que estejam ao alcance da realidade das crianças faz com que o comodismo seja superior a qualquer tomada de ação por parte das instituições educativas, o que contribui para que a ausência se torne imperceptível. É preciso que percebamos as crianças como atores sociais que precisam sentir-se presentes, atuantes e reconhecidas nos espaços em que estão inseridas. De acordo com Dornelles (2006),

[a] partir daí se pode entender o quanto os brinquedos constituem-se como um modo de governo e auto-governo das crianças. Suas formas, seu estilo e sua estética produzem efeitos no jeito de ser criança hoje, pois fabricam modos de subjetividade que aprisionam as crianças em verdades sobre como devem ser seus corpos, seu comportamento, suas atitudes, seus valores. (DORNELLES, 2006, p.35).

Crescer com a ideia de que o seu corpo, a cor da sua pele, os seus cabelos não fazem parte do padrão imposto pela sociedade afeta sua vida por inteiro. Os brinquedos, mais precisamente as bonecas, a partir do momento em que representam um único modelo de corpo, cor de pele, cabelo, criam um padrão de beleza que afetam diretamente as crianças que os consomem.

A infância é um momento de formação de inúmeros conceitos que são enraizados ao longo da vida. É nesta fase que esses estereótipos são impostos, por isso a necessidade e importância dessas transformações nos cenários das instituições de educação infantil, afim de trazer a representatividade negra nos brinquedos, fazer com que as crianças se reconheçam neles e nos espaços, sendo valorizadas como merecem, para que a formação de sua identidade assim aconteça.

Caso contrário, a criança negra irá reconhecer-se pertencente a este meio, cujo exemplo de modelo de beleza é apenas a boneca branca? Tomemos como exemplo prático a instituição na qual pesquisa foi realizada. Na sala de aula lócus da pesquisa, não foram encontradas nenhuma boneca negra, como podemos observar na imagem abaixo:

**Figura 11** – Bonecas na sala de campo da pesquisa



Fonte: Arquivo pessoal – Jéssica de Sousa Barbosa

Essa imagem, retirada do arquivo fotográfico da pesquisadora, retrata a realidade da sala de aula onde foi realizada a pesquisa. De acordo com o observado, não foram encontradas bonecas negras em nenhuma das outras salas. Essas informações reforçam ainda mais o que já vem sendo discutido acerca da necessidade de se pensar e repensar os ambientes de acesso livre das crianças. Os brinquedos a que elas têm acesso, além de não possuírem outras opções, fazem com que elas acreditem que aquele tipo de boneca é o mais bonito. Além disso, podem fazer com que elas queiram igualar-se a eles, como podemos perceber na fala de uma das crianças, transcrita no diário de campo:

[d]uas meninas pegaram as bonecas para brincar. A primeira pegou uma *Bárbie*, a outra queria tomar a boneca dela. Começando um conflito, peguei a boneca e perguntei o porquê de estarem discutindo. Elas falaram que gostavam mais daquela, perguntei o porquê e uma respondeu: “Ela é linda, tem cabelos lisos e dá para fazer vários penteados”. Ao ouvir sua resposta, perguntei se no dela também era possível fazer os mesmos penteados, ela disse que não, pois seu cabelo fazia *ninho*. Comecei a observar as crianças brincarem livremente, percebi que a escolha pelas bonecas brancas era unânime, afinal, não existem outras na sala (negras, por exemplo). As bonecas negras da instituição estão todas na biblioteca, mas são as de pano, que não possuem as características humanas, como as *Bárbies* representam. (Diário de campo da pesquisadora, 2017).

Nessa transcrição, podemos compreender o conflito interno existente nessas crianças. Percebe-se que existe a necessidade de representatividade nos brinquedos, bem como, na mídia, nos desenhos animados e nas vivências das mesmas. O que se observa é que muitas vezes as crianças negras não se veem refletidas em brinquedo

algum e, quando aparecem bonecas negras, elas vêm reforçar estereótipos com olhos e lábios enormes, quase caricaturas dos traços negros. Isto aponta que, no Brasil, as crianças negras ainda sofrem com a produção e reprodução de um modelo eurocêntrico, enraizado a partir do processo histórico de escravidão e suas atualizações. A naturalização do branqueamento as leva a desvalorizarem a negritude.

Dito isto, precisamos refletir como se dará a formação identitária de alguém que cresce achando que sua cor, seu cabelo e traços não são bons para serem retratados nos brinquedos, ou são cômicos, servindo apenas para aqueles no estilo “Negra Maluca”, por exemplo. Isto implica em um reforço à exclusão e à ideia de que o bonito, o padrão, está apenas nas peles e olhos claros, nos cabelos lisos e feições brancas. Por esses e outros exemplos, insistimos para que as bonecas sejam de cores e tipos variados, para que nenhuma criança sinta-se excluída.

Nessa perspectiva, os brinquedos são artefatos culturais que podem materializar práticas divisórias, relações de poder e de saber, por meio da socialização de crianças baseada em valores socioculturais presentes na sociedade. É sabido, então, que eles fazem parte do processo educativo e de socialização da criança, podendo funcionar como moduladores da construção de suas identidades, pautados em estereótipos. Contudo, podem também ser operadores de engendramentos de processos de singularização, em meio às possibilidades educativas.

Nessas perspectivas, percebe-se a importância de se pensar seu uso na construção da identidade da criança negra, bem como a representatividade que eles possam assegurar-lá, pois tal identidade está intrinsecamente ligada aos processos de socialização, formada a partir da relação entre o eu e os outros. É nas interações sociais que a criança negra observa semelhanças e diferenças entre ela e o grupo social que interage e o outro pode servir de referência ou de oposição.

## **4 PRÁTICAS EDUCATIVAS: DESENVOLVENDO ATIVIDADES LÚDICO-PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Este capítulo traz, de maneira detalhada, como as atividades lúdico-pedagógicas, realizadas com as crianças, foram desenvolvidas. Para tanto, utilizamos as observações participantes e as anotações feitas no diário de campo ao longo da pesquisa, a fim de que pudéssemos perceber as particularidades e necessidades existentes na turma pesquisada para, posteriormente, planejarmos e colocarmos em prática as atividades que foram divididas em três momentos. A primeira foi intitulada “A criança e a contação de história”; a segunda “Lápis cor-da-pele: da pele de quem?”; e a terceira e última atividade recebeu o título “Brincando de salão de beleza: a criança negra e a liberdade de quebrar paradigmas”.

Os colaboradores para a presente pesquisa foram crianças de cinco a seis anos, tendo o brincar e o brinquedo como temas e propostas centrais. Por entendermos a importância do lúdico na educação infantil, partimos do pressuposto de que, no relacionamento com o sujeito criança, precisamos adentrar ao seu “mundo imaginário”. Por essa razão, as atividades foram planejadas de acordo com esta realidade.

### **4.1 A criança e a contação de história**

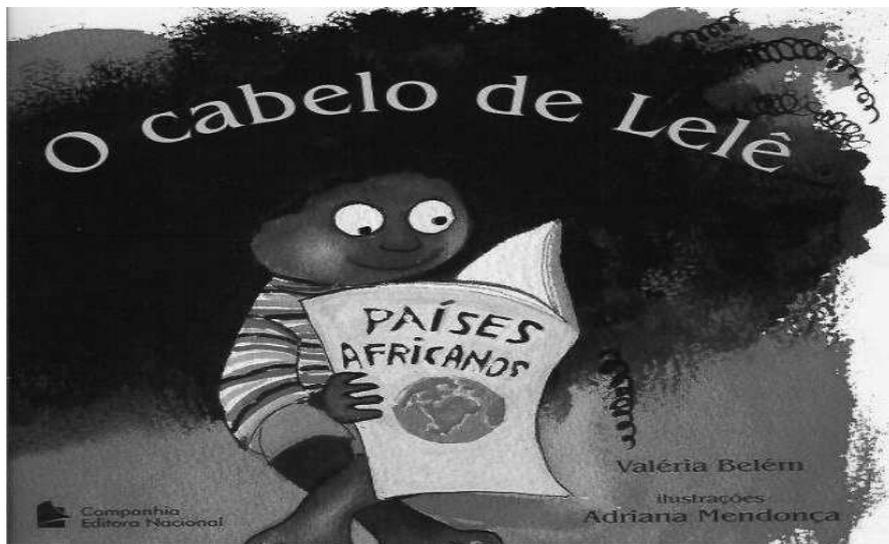
O momento em que uma história é contada pode provocar nas crianças diversas reações, tais como desenvolver sua curiosidade com o letramento e com a leitura; auxiliar na construção da identidade pessoal – pois a contação de histórias pode transformar o imaginário em realidade, relatando fatos corriqueiros na vida da criança –; estimular a imaginação etc.

O que nos motivou à escolha da leitura foi um momento em que uma das crianças, como veremos na sequência, referiu-se ao seu cabelo como “fuá”; bem como a necessidade de trazer em uma literatura infantil a imagem de uma criança negra como protagonista, tendo em vista o mercado infantil apresentar, na maioria de suas literaturas, representações de filmes de princesa, por exemplo, que, na maioria das vezes, retratam o ideal da menina (princesa) como branca e de olhos claros. Por esses

motivos, escolhemos como primeira atividade lúdico-pedagógica a leitura de um livro, para adentrar à temática étnico-racial com a turma pesquisada.

Nesta atividade, realizada no dia 30 de novembro de 2017, o livro escolhido foi *O cabelo de Lelê* (cf. figura 12), de Valéria Belém (2007). Atualmente, é perceptível a grande variedade de materiais e propostas educativas como instrumentos relevantes no trato com crianças da Educação Infantil. Nesse desígnio, destacam-se os livros de literatura infantil como obras de suporte para estratégias educativas na fase da infância.

**Figura 12** – Capa do livro “O cabelo de Lelê”



Fonte: <https://pt.slideshare.net/naysataboada/o-cabelo-de-lele>

O livro escolhido para a realização desta atividade lúdico-pedagógica traz uma menina negra como protagonista e contempla as matrizes afro-brasileiras, explicitando a importância da conscientização sobre esta temática desde a infância. Essas vontades provenientes dos livros infantis, de atuar sobre as infâncias, e de propor reflexões, como mostra a obra utilizada, também agem como forma de introdução dos sujeitos no mundo e uma inserção na sociedade vigente, para uma realidade como a do respeito e promoção à igualdade étnico-racial.

Nesse sentido, no momento realizado com as crianças, buscamos, a partir desta literatura, promover o reconhecimento e valorização das características afro presentes em muitas crianças da sala de aula campo de pesquisa. Na sequência, serão apresentados períodos detalhados no diário de campo.

Ao iniciar este momento com as crianças, perguntei se gostavam de ouvir histórias. Elas responderam que sim. Em seguida, mostrei a capa

do livro e perguntei se já ouviram a história dele, alguns disseram sim, outros não responderam. A professora que estava na sala falou já ter lido aquela literatura para as crianças. Dei início à leitura do livro e um garoto disse: “Como é lindo o cabelo dela, tia”, concordei e perguntei: “Parece com o cabelo de algum de vocês? ”, e algumas meninas levantaram as mãos, porém L não. Conversei que, assim como Lelê, nos cabelos delas também poderiam ser feitos muitos penteados lindos. Foi quando uma delas, de maneira tímida, quis se manifestar dizendo: “Eu sei fazer tranças”, nesse momento surgiu a ideia de brincar de fazer penteados. Continuando a leitura, apresentei várias bonecas negras às crianças, bonecas essas emprestadas, pois naquela sala não havia bonecas negras. As outras que consegui eram de pano, fantoches da biblioteca da creche. Ao finalizar a história, estavam eufóricos para brincar com as bonecas e fazer os penteados uns nos outros [...] Na hora do intervalo, todas as crianças estavam brincando livremente, não mais com as bonecas, foi então que L veio até mim e disse: “Tia, faz um penteado de Lelê em mim”, fiquei muito feliz com aquele pedido, levei-a para a sala, soltei seus cabelos elogiando-os. Ela saiu satisfeita com sua trança e seus cachos soltos, e eu mais ainda, pois são nos momentos livres da criança que elas demonstram se a mensagem que tentamos passar surtiu efeito. (Diário de campo da pesquisadora, 2017).

Como podemos perceber, algumas crianças se identificaram com as imagens presentes no livro, o que nos pareceu bastante positivo, principalmente com relação à menina L., cuja insatisfação com os cabelos, nos primeiros dias em que fizemos as observações da sala de aula, nos fez perceber ainda mais a necessidade de refletirmos a temática junto a essas crianças.

Abaixo, está a imagem do momento de contação da história, juntamente com as bonecas apresentadas às crianças. Durante todos os momentos em que a história foi lida, as crianças demonstravam curiosidade pelo conteúdo e, principalmente, o desejo de fazer em seus cabelos, os penteados que apareciam no livro.

**Figura 13** – Momento de leitura e apresentação das bonecas



Fonte: Arquivo pessoal – Jéssica de Sousa Barbosa

Na figura abaixo, temos o momento posterior à contação da história, em que as crianças estão brincando. Em virtude da escassez de bonecas negras presentes na sala de aula em que a pesquisa foi realizada, sentimos a necessidade de permitir que as crianças a manuseassem e brincassem livremente com as que levamos.

**Figura 14** – Interação com as bonecas negras



*Fonte: Arquivo pessoal – Jéssica de Sousa Barbosa*

Neste momento, presenciemos situações em que elas, ao invés de entrarem em conflito pelas *Bárbies* brancas, como já mencionamos em um dos momentos presenciados e descritos no diário de campo, começaram a se desentender, competindo para quem ficaria mais tempo brincando com as bonecas negras. Como se tratou de um momento livre, elas tiveram acesso a todos os outros brinquedos da sala, fossem essas bonecas brancas, negras, dentre outros, apesar de demonstrarem uma maior atenção às que estavam expostas no momento da história.

Como mencionamos na transcrição no diário de campo, neste momento em que ocorreu a leitura da história para as crianças, elas demonstraram bastante entusiasmo com relação a alguns penteados presentes no livro. A menina L. foi um exemplo disso, quando, no momento do intervalo, em que todos estavam fora da sala brincando no pátio, ela pediu que lhe fosse feito um penteado, assim como um dos que foram feitos nos cabelos de Lelê. Abaixo, temos a imagem dos cabelos de L. com o penteado de trança que ela pediu.

**Figura 15** – O pedido de L: penteado de Lelê



*Fonte: Arquivo pessoal – Jéssica de Sousa Barbosa*

A princípio, o livro traz a personagem Lelê sentindo-se inferior devido à estética dos seus cabelos. Por serem muito cacheados e crespos, ela não sabe como deixá-los de uma maneira que não a incomode, da mesma forma que a menina L, ao referir-se aos seus cabelos como “fuá”, como podemos observar em uma passagem do diário de campo, que aconteceu antes do dia da contação da história referente a esta atividade com o livro já mencionado:

[...] A professora iniciou a rotina normal, em seguida foram para o café da manhã. Lá percebi as meninas fazendo tranças em uma das crianças, perguntei se conheciam alguma história de alguma menina que fazia penteados nos cabelos, “Comadre Fulozinha, Rapunzel”, elas disseram, citei “Lelê” e elas falaram que já ouviram e que ela não gostava do cabelo, perguntei o porquê, uma disse: “porque era cacheado, muito enrolado”, outra falou: “era de fuá, tia”. L disse que não gostava do cabelo por ser cacheado, queria liso: “não gosto do meu porque é fuá, faz ninho”. (Diário de campo da pesquisadora, 2017).

O fato de L. ter se referido, antes do momento da história, aos seus cabelos de maneira negativa e, posterior a este momento com a turma, ela pedir para que fosse feito um penteado que valorizou seus cabelos cacheados, nos fez refletir a importância e positividade em desenvolvermos nessa turma, discussões, reflexões e a valorização das características presentes na maioria das crianças daquela sala, pois, desde a educação infantil, a temática étnico-racial precisa estar presente, podendo ser discutida mediante acontecimentos corriqueiros, como foi o caso descrito acima.

Sobre esse sentimento de inferioridade que L. demonstrou, Prudente (2016, p.434) destaca que essa opressão imagética decorre dos interesses euro-ocidentais que consistem, sobretudo “[...] na fragmentação da dignidade do ibero-ásio-afro-ameríndio, aviltando sua imagem com o inegável estereótipo de inferioridade”.

Em uma sociedade que, popularmente, difunde-se a qualificação de características predominantemente caucasianas<sup>15</sup>, os sentimentos da personagem têm forte ligação com o poder imposto. Dessa maneira, a contrariedade de Lelê com sua aparência é a representação do sentimento de milhares de crianças negras brasileiras, principalmente as que observamos durante esta pesquisa. Isso se dá, também, por uma superioridade do padrão estereotipado branco, em que se engessam as identidades e desvaloriza-se o que, porventura, fugir a esta regra.

Assim, acreditamos que utilizar esta história para fazer com que as crianças possam compreender as origens de suas características, a valorização e o respeito mútuo, foi de grande valia tendo em vista o contexto que nos foi apresentado naquela sala de aula. Pois, o pressuposto educativo da obra reflete, também, em um (re)conhecimento do outro e de si mesmo.

Nessa conjuntura, a intenção foi de levar as crianças à construção de uma identidade própria, permeada por ideais tecidos internamente em si, porém com contribuições dos artefatos e da cultura a sua volta. Na história, Lelê passa a compreender sua identidade e aceitar-se esteticamente, assim, pretendia-se que ocorresse o mesmo com as crianças.

Por fim, o artefato utilizado para a realização desta atividade lúdico-pedagógica exalta a busca pelas identidades valorizando, assim, a cultura étnico/estético, promovendo reflexões para a educação das relações étnico-raciais, no que se refere à infância e à educação para a criança. Portanto, cabe-nos ressaltar a importância do estudo dos elementos culturais, bem como suas estratégias educativas e para o desenvolvimento de uma cultura de si desde a educação infantil.

## **4.2 Lápis cor-da-pele: da pele de quem?**

A atividade lúdica envolvendo desenho e pintura é um método pedagógico atrativo e muito utilizado na Educação Infantil. O desenho é uma das maneiras mais

---

<sup>15</sup> Termo utilizado para definir uma divisão étnica de indivíduos de pele clara (branca), com origem essencialmente do continente europeu

hábeis de comunicação, sendo utilizado de maneira eficaz desde os nossos ancestrais. Em se tratando da criança, tem um significado fundamental na construção e desenvolvimento do seu pensamento e comunicação. Para Derdyk (1994, p.24), “desenhar é conhecer, é apropriar-se”. A partir desse modo de expressão infantil, pode-se perceber que, ao mesmo tempo em que rabisca, a criança está se comunicando com o mundo e pessoas à sua volta.

Segundo o RCNEI V.III (1998, p.93), “para que a criança possa desenhar, é importante que possa fazê-lo sem intervenção do adulto, explorando-se de vários materiais”. Assim, é preciso que sejam oportunizadas a estes momentos, de maneira prazerosa e livre, para que possam expressar seus conhecimentos de mundo, seus pensamentos, desejos e frustrações, dando-lhes oportunidade de se comunicar.

Foi por este viés que a terceira atividade lúdico-pedagógica, intitulada: “Lápis cor-da-pele: da pele de quem?”, realizada no dia 4 de dezembro de 2017, foi pensada, tendo em vista a necessidade de observar, através do desenho, como as crianças representavam sua autoimagem. O título da atividade refere-se a um momento que aconteceu no decorrer da mesma, em que uma das crianças, a qual identificaremos como B. (uma menina negra), estava pintando seu desenho e pediu em voz alta à outra colega: “me empresta o lápis cor-da-pele”. Esse momento foi relatado no diário de campo. Poderemos observar na transcrição a seguir:

[...] Enquanto as crianças pintavam, uma delas levantou a mão e gritou: “me empresta o lápis cor-da-pele”. Nesse momento interfeiri e fui explicar que o lápis que ela estava se referindo como “cor-da-pele” tinha uma cor e se chamava bege. Mostrei o lápis marrom e perguntei se parecia da cor de algum deles, uns disseram “a minha”, outros apontaram colegas. Mostrei o preto e perguntei se conheciam alguém, um dos meninos respondeu: “Lelê, tia”. (Diário de campo da pesquisadora, 2017).

Crianças estigmatizadas pela cor da sua pele, pelo local em que moram ou pelos lugares onde estudam têm poucos exemplos que as representem. As imagens dos livros, as literaturas infantis, os desenhos e filmes de princesa, dentre tantos outros exemplos e modelos sociais formalizam, na cabeça de muitas delas, a ideia do perfeccionismo, o qual aparentam não estar presentes.

A proposta lançada foi através do desenho e da pintura. Solicitamos que as crianças se olhassem no espelho da sala, prestando atenção a cada detalhe, em seguida foram distribuídos papéis, lápis para desenho e pintura. À medida que os materiais foram entregues, lhes foi pedido que fizessem um desenho de si mesmos,

recordando seus reflexos vistos no espelho ou como achassem melhor, usando sua imaginação para reproduzirem na folha em branco seu próprio desenho.

Uma das crianças, uma menina negra, a qual chamaremos de A., fez rapidamente o desenho, colorindo apenas o corpo (cf. figura 16), deixando em branco o rosto, como poderemos observar na transcrição do diário de campo:

[...] Alguns faltavam entregar os desenhos, A. me entregou sem pintar o rosto, perguntei o porquê e ela disse que não, porque gosta de ser branca. Perguntei: 'você é branca?', e ela disse que sim. Chamei uma criança branca e perguntei para A. 'qual a cor dele?', ela disse: 'branco', 'suas cores são iguais?', insisti, ela pensou, se olhou, olhou para o colega. Uma das suas amigas (menina negra), chegou no momento, então perguntei: 'que cor você é, M?' E ela logo respondeu: 'sou preta, sou marrom', nesse momento A. olhou para ela e para mim e disse: também sou marrom, tia. Sorriu e foi brincar. (Diário de campo da pesquisadora, 2017).

Ao que se percebe na citação do diário de campo, a menina A. ainda estava confusa, negando suas características, em contrapartida, M. já demonstrava reconhecimento e valorização da sua identidade, pensando nisso, essa atividade lúdico-pedagógica foi elaborada com o objetivo de verificar os resultados dos momentos anteriores, fossem eles positivos ou não. Percebidos, pois, através dos desenhos das crianças, como elas representavam suas imagens no papel.

**Figura 16** – Representação de si mesma feita por A.



Fonte: Arquivo pessoal – Jéssica de Sousa Barbosa

Na figura abaixo, temos o desenho da criança que motivou a escolha do título dessa atividade, a qual, após a explicação e estimulação a refletir, percebeu que a cor bege não era a melhor opção para que ela fosse identificada. Uma criança negra, ao expressar desejo de se representar através do desenho, optando pela cor bege, traz consigo a negação de sua identidade e essa afirmativa nos faz refletir que discutir essas temáticas em sala de aula, desde a educação infantil, é um trabalho que necessita de atenção às minúcias presentes no cotidiano dessas instituições e os desenhos, muitas vezes, mostram aquilo que não conseguimos perceber.

**Figura 17**– Representação gráfica de si mesma feita por B



*Fonte: arquivo pessoal Jéssica de Sousa Barbosa*

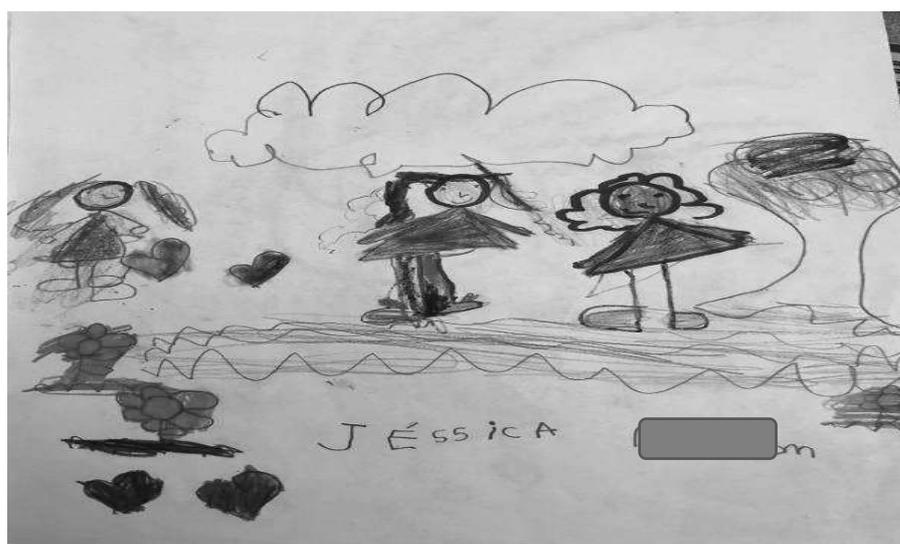
Aspectos como a fala, traços, rabiscos, cores, formas, autoimagem, autoestima, identidade, socialização, professores, preconceito, estereótipos, relações familiares, brincadeiras, dentre tantas outras manifestações, são sinais dados pela criança para expressar aquilo que sentem e que acreditam.

Ao que concerne a esta atividade lúdico-pedagógica, o desenho foi apenas uma dentre as muitas possibilidades de perceber e registrar a multiplicidade de relações que podem ser estabelecidas entre o que a criança representa ao desenhar e a construção da identidade étnica na educação infantil.

O processo de elaboração do desenho pela criança e a construção de sua identidade são produzidos nas fissuras da prática social, pois carregam em si a marca da tensão, do conflito, da influência e da interação entre o eu e o outro. Edith Derdyk (1989) nos apresenta que o desenho não pode ser pensado apenas como uma relação

de lápis e papel. Para a autora, as manifestações gráficas se fazem presentes através de múltiplas possibilidades, ou seja, a partir dessa manifestação da criança, podemos perceber e compreender o que está por traz dos seus pensamentos com relação a si mesma e ao mundo. Abaixo, está mais um dos desenhos feitos no momento dessa atividade com as crianças.

**Figura 18** – Representação gráfica infantil



*Fonte: Arquivo pessoal – Jéssica de Sousa Barbosa*

As imagens elaboradas pelas crianças negras nesta sala de aula, e a percepção que têm de si não são imunes aos valores e regras que circulam na sociedade a qual estão inseridas. Percebemos isto, claramente, na fala da criança negra ao demonstrar interesse em pintar seu desenho com a cor bege, ou através da outra criança, negando sua cor, ao expressar o desejo de não pintar o desenho, deixando-o em branco. Nessas circunstâncias, os responsáveis pela atuação em instituições de educação infantil precisam estar atentos para o fato de que o desenho infantil e a identidade étnica são elementos essenciais para se observar o desenvolvimento integral da criança negra.

Assim, essa atividade lúdico-pedagógica foi pensada e elaborada no sentido de refletirmos e percebermos que, pensando na Educação de crianças de 0 a 6 anos, os desenhos não podem ser deixados à margem, eles são carregados de significados, pois são uma linguagem na qual a criança representa experiências vividas e imaginadas, buscando perceber a si e significar a sua realidade. No momento em que

ocorreram as situações, perceber que os diálogos, explicações e reflexões surtiram efeitos positivos, nos serviu de incentivo e impulso para a elaboração da próxima atividade, na busca de valorizar a beleza negra e suas características.

### **4.3 Brincando de salão de beleza: a criança negra e a liberdade de quebrar paradigmas**

Estamos inseridos em uma sociedade que estabelece os padrões de beleza com base em critérios de exclusão, na qual não se valoriza a beleza negra, mas um padrão europeu, que é vendido implícita ou explicitamente pela mídia. Quando uma criança negra começa a perceber que, no espaço o qual está inserida, suas características físicas não são valorizadas, ela sente a exclusão não só do meio, mas também passa a inferiorizar-se, quando não gosta dos cabelos soltos, ou prefere alisá-los, quando expressa que as bonecas brancas são as mais bonitas, no momento em que faz um desenho de si e pinta de bege, ou não pinta, dentre tantos exemplos, como já foram mencionados.

A quarta e última atividade lúdico-pedagógica foi realizada no dia 11 de dezembro, com o título: “Brincando de salão de beleza: a criança negra e a liberdade de quebrar paradigmas”, voltada exatamente para a valorização da beleza negra. O planejamento e a escolha desse tema partiram do desejo das crianças em reproduzir os penteados vistos na atividade de contação da história “O cabelo de Lelê” (2007). Como se tratou do último momento pedagógico, também fizemos a culminância das ações.

As próprias crianças queriam reproduzir os penteados que o livro apresentou, algumas fizeram tranças, outras não deixaram que soltassem seus cabelos, então, a ideia foi ter um momento para que os meninos e as meninas, na brincadeira de faz de conta, soltassem a imaginação num ato de ação afirmativa e valorização da beleza negra. Ou seja, depois do trabalho desenvolvido com todas as atividades, pretendíamos perceber, por meio desse último momento, como as crianças se portariam entre si, num processo de construção de uma ideologia que reconhecesse e aceitasse as diferenças aparentes entre eles.

Diante da complexidade da questão racial, a proposta desenvolvida é aparentemente simples; como, por vezes, as discussões sobre a situação dos negros

no Brasil e a sugestão de caminhos para o enfrentamento do problema são considerados. No entanto, se tudo fosse tão manifesto e evidente, passos decisivos teriam sido dados na perspectiva de sua superação. Saviani (1991), ao referir-se ao conteúdo da escola elementar, traz observações válidas nesse contexto:

[...] como é freqüente acontecer com tudo o que é óbvio, ele acaba sendo esquecido ou ocultando, na sua aparente simplicidade, problemas que escapam a nossa atenção. E esse esquecimento, essa ocultação, acabam por neutralizar os efeitos da escola no processo de democratização. (SAVIANI, 1991, p. 23).

A “simplicidade” da proposta a qual o autor se refere está embasada numa opção teórica: todo homem social, por definição, atua no sentido de transformar o meio em que vive, para garantir a sua sobrevivência e reprodução. Nessa conjuntura, partindo da necessidade e demonstração de interesse por parte das crianças, a atividade lúdico-pedagógica “Brincando de salão de beleza: a criança negra e a liberdade de quebrar paradigmas”, tratou-se de uma ação refletida por nós, tendo em vista ser inerente ao homem agir e refletir sobre a realidade por ele criada e transformada.

O ambiente o qual podemos observar na imagem é referente ao dormitório da instituição e é utilizado pelas turmas do maternal I e II no horário em que vão dormir. No capítulo metodológico, nos tópicos concernentes aos espaços da creche, mencionamos que, embora este local não fosse utilizado pelas crianças da turma cuja pesquisa se desenvolveu (Pré II), neste momento de culminância fizemos uso do espaço tendo em vista ser um local mais reservado e amplo, o que possibilitou a organização para a realização das atividades que nos propusemos a fazer.

**Figura 19** – Ambiente para momento de culminância



*Fonte: Arquivo pessoal – Jéssica de Sousa Barbosa*

Como se pode observar na imagem acima, organizamos o ambiente com o intuito de idealizar um salão de beleza. Utilizamos espelhos, roupas, adereços como escovas e pentes, gel, cremes, amarras de cabelo, maquiagens diversas, dentre outros, afim de que as crianças pudessem usar a imaginação e realizar o desejo de reproduzirem os penteados vistos no livro “O cabelo de Lelê” (2007).

Bonecas de cabelo liso; princesas da *Disney*; personagens protagonistas dos filmes, novelas, desenhos e livros infantis; mães, tias, avós de cabelo liso; colegas fazendo piada maldosa sobre seus cachos, são episódios corriqueiros no universo de muitas meninas e meninos negros. Se desconstruir os padrões de beleza é uma tarefa difícil na vida adulta, quando se é criança e, além de tudo negra, pode ser ainda mais complexo, tendo em vista que, nessa fase da vida, o infante ainda não reflete acerca das verdades ou inverdades que o meio traz, internalizando, muitas vezes, os preconceitos e estereótipos negativos sobre si mesmas, reflexo de uma sociedade injusta e eurocêntrica.

Na próxima imagem, temos uma das protagonistas desta pesquisa, a menina L. a qual, neste dado momento demonstrado na foto, solicitou que fosse registrado seu penteado de cabelos soltos. L, menina negra de cabelos cacheados, no início da nossa pesquisa não se apresentava à sala de aula com cabelos soltos, alegando não gostar deles assim.

**Figura 20** – L soltando os cachos



*Fonte: Arquivo pessoal – Jéssica de Sousa Barbosa*

No Brasil, onde é possível perceber uma grande variedade de características de um povo, o conjunto: cor da pele e cabelo torna-se um dos principais divisores de

água no que diz respeito à classificação de características do povo negro. Sabemos que o cabelo é um dos marcadores estéticos da beleza negra, desse modo, o fato de L. apresentar-se, inicialmente, resistente a exibir seus cabelos, ou até mesmo negar sua cor, e no dia da nossa culminância demonstrar atitudes contrárias ao que era de início, nos foi extremamente gratificante, pois percebemos que os poucos momentos que tivemos com a turma, apresentaram resultados positivos.

Desse modo, a valorização da representatividade e estética negra é muito importante na formação das crianças desde a Educação Infantil, pois quando se deparam com brancos ocupando lugar de destaque e negros apenas como coadjuvantes, passam a desenvolver um complexo de inferioridade que afeta significativamente sua autoestima.

Por isso, quando as instituições educativas desconsideram como sendo relevantes para a formação identitária da criança negra estes aspectos, não apenas estéticos, mas de valorização do negro de um modo geral, estão reforçando a supremacia racial e toda sua ideologia, gerando preconceitos e frustrações. As crianças negras precisam sentir-se valorizadas, e os estereótipos negativos que a sociedade constrói precisam ser combatidos.

Na imagem que segue, temos algumas meninas da turma fazendo uso dos adereços expostos no “salão”. O fato de as crianças se inteirarem desse momento de autoafirmação, em um movimento de reconhecimento de seus corpos na busca valorização da estética negra é de grande importância, porque reconstrói as defesas e também resistência, e isso é primordial que aconteça quando crianças, para que cresçam sabendo o seu valor e o respeito que merecem.

**Figura 21** – Meninas em momento de alegria ao se maquiarem em frente ao espelho



*Fonte: Arquivo pessoal – Jéssica de Sousa Barbosa*

Na próxima imagem, temos dois garotos participando ativamente da proposta da atividade lúdico-pedagógica, colocando roupas que foram disponibilizadas para que as crianças pudessem trocar, caso quisessem, pois neste movimento de imaginação e faz de conta, a intenção foi de deixar que elas interagissem de todas as formas possíveis.

**Figura 22** – Dois colegas se arrumando juntos

**Figura 153** – Foto com a turma **Figura 22** – Dois colegas se arrumando juntos



*Fonte: Arquivo pessoal – Jéssica de Sousa Barbosa*

Esta próxima imagem é referente à foto retirada no término do momento da atividade lúdico-pedagógica com as crianças. Infelizmente, nesse dia, a turma não estava completa, contudo, o trabalho que foi desenvolvido durante todo o período da pesquisa em sala de aula apresentou bons frutos, tendo em vista a desenvoltura das crianças, a qual podemos perceber neste referido momento.

**Figura 163** – Foto com a turma



*Fonte: Arquivo pessoal – Jéssica de Sousa Barbosa*

Os espaços destinados à Educação Infantil são característicos pela ampliação do convívio social, que deixa de ser unicamente da família e estende-se aos colegas e profissionais da escola. Esse contato proporciona à criança, durante a infância, uma gama de relações sociais com seus pares e com adultos, com diferentes subjetividades, etnias, gêneros e identidades, relações essas que somam grande influência na formação de sua própria identidade e autoimagem.

Assim, uma educação voltada para as diversidades é de extrema necessidade, e deve fazer parte da reflexão do cotidiano da Educação Infantil desde o início da escolarização da criança. E foi com este desígnio que estas atividades lúdico-pedagógicas foram desenvolvidas, tendo como propósito estimular a autoestima e valorização da criança negra.

Estas propostas, desenvolvidas no espaço de Educação Infantil, servem de reflexão para que os educadores compreendam os alunos como indivíduos que

pertencem a culturas coletivas, mas sem deixar de observar que cada um possui sua individualidade dentro desta coletividade, atentando para aspectos emocionais, cognitivos, físicos e culturais.

Portanto, precisamos refletir a prática docente e introduzir no currículo da Educação Infantil propostas educativas que abordem as relações étnico-raciais de maneira lúdica para maior aproximação das crianças, com atividades pedagógicas que tratem, discutam e reflitam a temática étnico-racial. Esse é um exercício obrigatório, posto na lei 10.639/2003, como já supramencionado, mas que além disso, é uma ação de respeito e reconhecimento para com as crianças negras as quais estão no processo de formação de suas identidades.

#### **4.4 Guia Pedagógico: trabalhando as relações étnico-raciais de maneira lúdica na Educação Infantil**

Neste capítulo apresentaremos o Guia prático de atividades: o lúdico na educação infantil e a identidade da criança negra, que constará como produto desta dissertação, parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba para obtenção do grau de Mestra.

Neste material, o plano está dividido em atividades lúdico-pedagógicas nas quais buscamos apresentar sugestões que possam subsidiar o trabalho pedagógico de maneira lúdica acerca da temática étnico-racial no tocante à identidade da criança negra na Educação Infantil partindo dos brinquedos e brincadeiras. O Guia traz propostas com brincadeiras de origem africana, que servirão de suporte no trabalho acerca da temática em questão, com crianças da Educação Infantil.

# Guia prático:

O LÚDICO  
NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A  
IDENTIDADE  
DA CRIANÇA NEGRA



## SUMÁRIO

Apresentação.....	116
Sobre as autoras.....	118
Mas afinal: o que é o lúdico e qual sua relação com a educação infantil e as relações étnico-raciais?.....	119
Brincadeiras de origem Africana.....	123
Acompanhe meus pés. ....	125
Pegue a cauda.....	126
Saltando o feijão.....	127
Escravos de Jó.....	128
Mamba.....	129
Pengo Pengo.....	130
Terra-mar.....	131
Obwisana.....	132
Kasha mu bukondi/ caça ao antílope.....	133
Sankatana.....	134
Tenglach.....	135
Beyné.....	136
Preso na lama.....	137
Txila.....	138
L'abe igi orombo.....	139

## Apresentação

**Colegas professores (as),**

**O Guia Pedagógico é um material que serve de apoio para a prática do profissional em uma determinada temática. Optamos pela elaboração do *Guia prático de atividades: o lúdico na educação infantil e a identidade da criança negra*, por considerarmos, neste material, uma possibilidade de inserir a temática étnico-racial na Educação Infantil da maneira que mais lhes convém: a partir do lúdico. Para tanto, traremos sugestões de brincadeiras de origem africana que poderão ser inseridas como propostas pedagógicas para serem aplicadas com crianças da Educação Infantil.**

**O grande desafio das creches, hoje, é serem compreendidas não como um ambiente onde apenas o cuidar prevalece, mas um espaço capaz de cuidar e educar, acompanhando o desenvolvimento das crianças e colaborando para a construção de suas identidades. Esta ação é uma tarefa complexa que exige um movimento de envolver todos aqueles que a constitui: professores (as), alunos (as), pais, funcionários (as) e comunidade escolar como um todo.**

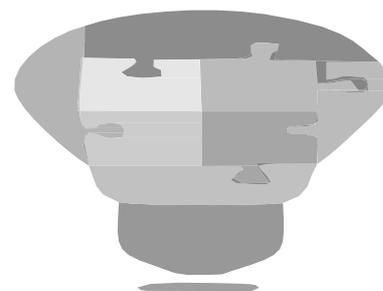
**O Guia é o produto de uma dissertação intitulada: *A identidade da criança negra na Educação Infantil: representações a partir dos brinquedos e brincadeiras*, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, que buscou refletir a partir da realidade de uma sala de aula com crianças de faixa etária entre 5 e 6 anos - cuja ludicidade se faz presente em todos os contextos de aprendizagem -, como as relações étnico-raciais, no tocante à identidade da criança negra, estavam sendo manifestas**

**partindo das vivências cotidianas com brinquedos e brincadeiras, bem como, refletir as possibilidades de pensar a prática pedagógica à luz da temática étnico-racial, trazendo novas propostas metodológicas, que visem contribuir para a construção de práticas mais significativas.**

**O presente Guia tem como objetivo apresentar propostas de ações pedagógicas voltadas para a temática étnico-racial na Educação Infantil, no tocante à formação da identidade da criança negra, estendendo-se também as crianças não negras, partindo de brincadeiras de origem africana, neste nível de ensino. Buscamos através deste instrumento, sensibilizar professores (as) acerca da importância do trato com a temática étnico-racial para a formação de identidades da criança e a construção de práticas de aceitação e respeito às diferenças de maneira lúdica.**



## SOBRE AS AUTORAS



JÉSSICA DE SOUSA BARBOSA,

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba (2014), é professora efetiva de Educação Infantil na rede Municipal de ensino em Campina Grande – PB e mestranda no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

PATRÍCIA CRISTINA DE ARAGÃO, possui

Graduação em Psicologia pela Universidade Estadual da Paraíba (1989), Graduação em História pela Universidade Federal da Paraíba (1990), Mestrado em Economia pela Universidade Federal da Paraíba (2001) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2007). Atualmente é professora titular da Universidade Estadual da Paraíba, atuando no curso de História, no Mestrado Profissional em Formação de Professores e no Mestrado de Serviço Social. Tem experiência na área de História e Educação, com ênfase em Ensino de História prática pedagógica e Formação de Professor.





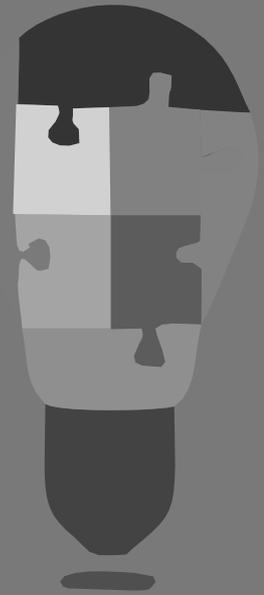
## **MAS AFINAL: O QUE É O LÚDICO E QUAL SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO INFANTIL E A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL**

O lúdico origina-se da palavra *ludus* que quer dizer jogo, o qual faz parte da atividade humana e caracteriza-se por ser espontâneo, funcional e satisfatório. Na educação infantil, o lúdico tem sido uma das estratégias mais bem sucedidas no que concerne à estimulação do desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem de uma criança. Essa atividade é significativa pois desenvolve as capacidades de sensação, atenção, memória, percepção e todos os aspectos básicos referentes à aprendizagem.

**O lúdico se torna efetivamente, importante no desenvolvimento da criança, pois proporciona experiências, possibilitando a conquista e a formação da sua identidade. Como podemos perceber, os brinquedos e as brincadeiras são fontes inesgotáveis de interação lúdica e afetiva.**



Na atividade lúdica não importa somente o resultado, mas a ação, o movimento vivenciado, acontecendo a partir do brinquedo, brincadeiras e jogos, pois é o momento que a criança entra no seu mundo imaginário. O brinquedo é o suporte de uma brincadeira, é o objeto concreto que existe de forma verdadeira ou ideológico; já a brincadeira é a descrição de uma conduta estruturada com regras implícita ou explícita.



O lúdico tem o objetivo de produzir prazer, divertir e gerar aprendizado, ao mesmo tempo. Quem pratica esta atividade percebe que ela vem acompanhada de inúmeras brincadeiras para enriquecer nossos conhecimentos de forma prazerosa na educação.

Na educação infantil o lúdico propicia às crianças, uma série de desenvolvimentos benéficos, que vai desencadeando seu aprendizado. A escola e o educador atuam em parceria a fim de direcionar as atividades com o intuito de desmontar a brincadeira de uma ideia livre e focar em um aspecto pedagógico, de modo que estimulem a interação social entre as crianças e desenvolva habilidades intelectivas que respaldem o seu percurso na escola.



Desenvolver o lúdico no contexto escolar exige que o educador tenha uma fundamentação teórica bem estruturada, manejo e atenção para entender a subjetividade de cada criança, bem como entender que o repertório de atividades deve estar adequado as situações.

É importante salientar que o jogo lúdico seja planejado e sistematizado para mediar avanços e promover condições para que a criança interaja e aprenda a brincar no coletivo, desenvolvendo habilidades diversas, pois inserir brincadeiras, jogos, atividades interativas nos primeiros anos da Educação Infantil é algo que tem favorecido o percurso da criança da escola. Através do lúdico a criança começa a desenvolver sua capacidade de imaginação, abstração e aplicar ações relacionadas ao mundo real e fictício.

É no brincar que as crianças podem utilizar a imaginação e vivenciar situações de formas diversas. O lúdico faz parte da infância de toda criança e quando usado de modo adequado na Educação Infantil, produz significado pedagógico, estimulando o conhecimento, a aprendizagem e o seu desenvolvimento.

Como o material se utiliza de brincadeiras de origem africana, falar da ludicidade proveniente da África, bem como originária afro-brasileira nos remete a vivência lúdica alimentada pelos conteúdos, valores, histórias, ritmos, enfim, pela cultura negra em todas as suas possíveis manifestações.



A ludicidade africana e afro-brasileira se afirma como um artefato importante aos estudos que envolvem as culturas por evidenciar a capacidade de resistência, criação e recriação dos negros, no Brasil e no mundo pois, embora a escravidão os colocasse em posição subalterna, de um sofrimento incalculável, demonstravam ainda acreditar na beleza da vida num sopro de esperança.

Adentrar nas discussões da cultura africana pelo lúdico, não significa negar as dores da Diáspora, mas afirmar o protagonismo e a sensibilidade artística desses homens e mulheres. Dar acesso aos atuais e futuros professores a esse conjunto de elementos, que convida a vivência lúdica da cultura africana e afro-brasileira, é fundamental para diminuir os preconceitos e equívocos acerca da questão racial e efetivar os objetivos contra a discriminação e o preconceito.

Nessa conjuntura, refletir a contribuição da ludicidade para a educação das relações étnico-raciais é enfrentar o desafio de pesquisar e selecionar jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras que possibilitem valorizar a diferença e não afirmar a violência, desigualdade e desvalorização que marcaram a chegada dos povos negros no Brasil.

# BRINCADEIRAS DE ORIGEM AFRICANA



A cultura brasileira guarda importantes traços que foram herdados da cultura africana que, por sua vez, chegou ao Brasil juntamente com as pessoas que foram escravizadas e trazidas durante o período colonial. Isso reflete diretamente na cultura brasileira, já que a religião, musicalização, culinária, a cultura e os costumes de cada um dos povos têm grande participação na formação das nossas tradições. Ainda que a cultura desses povos tenha sido duramente reprimida pelos portugueses, suas heranças são inegáveis.

Outro ponto muito importante, que não pode ser esquecido, são as brincadeiras. Mesmo que a vida dos escravos tenha sido extremamente dura, quase sempre em condições sub-humanas, a tradição oral, que era passada de pai para filho, é a grande responsável por não deixar que essas brincadeiras sejam esquecidas.

A ludicidade africana é uma das muitas ferramentas que o (a) professor(a) poderá utilizar para promover a aprendizagem das crianças com relação à temática afro-brasileira. Confira a seguir uma lista de brincadeiras africanas e ótimas opções para serem trabalhadas com as crianças, no sentido de difundir a cultura afro-brasileira em nossas instituições educativas.



## Acompanhe meus pés

**Nesta brincadeira, que tem origem no Zaire, temos uma excelente opção para trabalhar a memória, ritmo e interação das crianças. Confira na imagem e descrição a seguir:**

- Para brincar elas devem formar um círculo enquanto o líder canta e bate palma.
- Em um determinado momento, ele para na frente de uma criança e faz um tipo de dança. Se ela conseguir imitar os passos será o próximo líder. Se não, este escolherá outra pessoa e novamente faça a dança, até que o novo líder seja definido.
- A brincadeira dura o tempo estipulado pelo professor, ou até que as crianças se mostrem cansadas.



## Pegue a cauda

A brincadeira que segue, tem origem nigeriana, é muito simples e oportuna para se trabalhar a coordenação motora, reflexo e trabalho em equipe entre as crianças.

- A turma é dividida em duas equipes, que formarão filas, com os coleguinhas se segurando pelos ombros ou cintura.
- A última pessoa da fila vai colocar um lenço em seu bolso ou cinto, e o objetivo é que a primeira conduza os demais para tentar agarrar o lenço. Vence a equipe que conseguir agarrá-lo primeiro



## Saltando o feijão



## Escravos de Jó



Originária de uma das cantigas brasileiras mais conhecidas, a brincadeira pode ter inúmeras variações entre as regiões do Brasil. Para começar, é necessário ter ao menos dois **participantes para brincar.**

*“Escravos de jó  
Jogavam cachangá  
Tira, põe, deixa ficar  
Guerreiros com guerreiros  
Fazem zig-zig-zá Guerreiros*

## Mamba

A brincadeira é tradicional da África do Sul. Para brincar de *mamba* (cobra) é necessário delimitar um certo espaço no chão e todos que estiverem brincando devem ficar dentro do espaço. Somente um dos participantes ficará de fora.

- A mamba, ficará correndo ao redor do espaço demarcado com o intuito de pegar quem estiver dentro dele.
- Quando um deles for pego, ele precisa segurar nos ombros ou cintura da mamba e assim por diante. Somente o que está em primeiro lugar da fila poderá pegar os demais colegas, entretanto, os membros da fila poderão ajudá-lo, uma vez que eles não podem passar pelo corpo da cobra. Vence a brincadeira o último que for pego



## Pengo pengo

Esta brincadeira é originária da Uganda. Antes de começar a brincar o educador escolherá duas crianças para serem os líderes. Quando eles forem escolhidos, os participantes lhes pedirão que façam algumas escolhas.

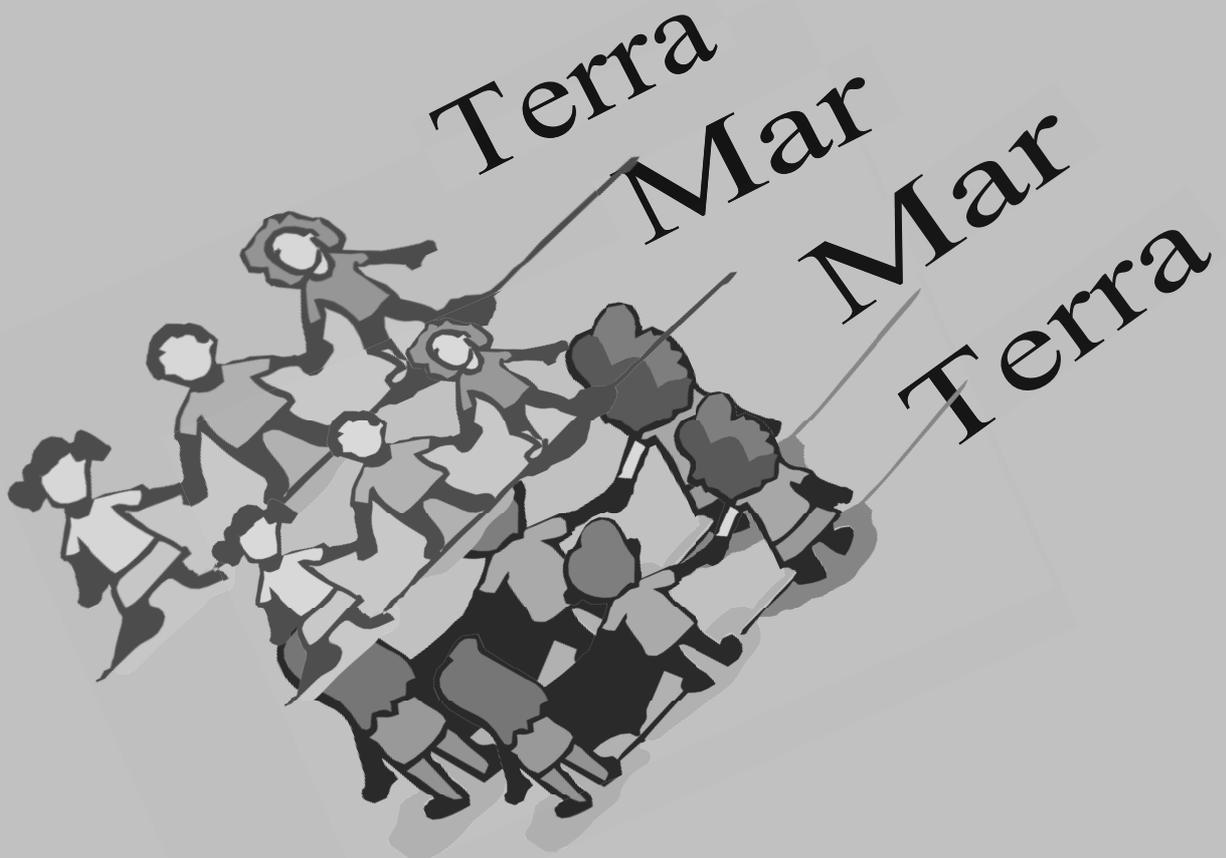
- Os participantes pedirão para os colegas escolherem entre carne e arroz ou azul e verde.
- Conforme as escolhas forem acontecendo, os participantes vão se posicionando atrás do líder que caracteriza sua escolha, formando um fila ligada pelas mãos. Segurando as mãos dos oponentes, os líderes dão início a um cabo de guerra. Vence a equipe que conseguir arrastar o líder adversário.



## Terra-Mar

Originária de Moçambique, a brincadeira é muito fácil de ser executada. Basta riscar uma extensa linha no chão. De um lado deve-se escrever a palavra “terra” e do outro lado, a palavra “mar”. Estimula a socialização e a atenção das crianças.

- No início, todos os participantes podem ficar na terra.
- Porém, quando o professor gritar “mar!” Todos devem pular para o lado contrário. O procedimento vai se repetindo, e o interessante é que as ordens sejam dadas cada vez mais rápidas. Aqueles que foram errando o lado vão sendo eliminados, até que aquele que ficar por último seja o vencedor



## Obwisana

A brincadeira parte de uma música no idioma Akan que significa “*a pedra esmagou a mão*”. Estimula a musicalização, conhecimento de novos vocabulários de origem africana e a socialização entre as crianças.

- Em círculo e sentados, todos os alunos devem estar com uma pedra ou um pequeno bastão nas mãos. Eles devem passar a pedra ou o bastão para o colega a sua direita realizando a coreografia combinada e batendo a pedra ou o bastão no chão, sempre no ritmo da música.
- Quem errar, porque ficou com muitas pedras ou bastões na sua frente, sai. Ganha o último jogador que permanecer no jogo. Letra de “obwisana”:

“Obwisana sa nana  
Obwisana sa  
Obwisana sa nana  
Obwisana as.”

Tradução:

A pedra esmagou minha mão  
vovó, a pedra esmagou  
minha mão.



## Kasha mu bukondi / Caça ao antílope

Esta brincadeira é uma adaptação de outra advinda do Congo. Estimula a interação e o trabalho em equipe entre as crianças

- Os jogadores formam um círculo, de mãos dadas. Um jogador é escolhido para ser o Kasha (antílope) e vai para o meio da roda formada pelas crianças. Os jogadores de mãos dadas repetem várias vezes as palavras “kasha mu bukondi” ou em português “Antílope na rede”, enquanto o companheiro prisioneiro tenta sair do círculo.
- As crianças do círculo tentam evitar que este fuja se unido e fechando a passagem. Quando ele conseguir fugir, os jogadores devem repetir mais uma vez “kasha mu bukondi” ou em português “antílope na rede”, depois saem em perseguição ao fugitivo.
- Quem conseguir apanhá-lo vai para o meio do círculo dando continuidade ao jogo, e assim por diante.



## Sankatana

Esta brincadeira é uma adaptação de um jogo infantil de Lesoto. Assim como as demais, também estimula a socialização, trabalho em equipe, além da musicalidade africana

- Os jogadores, em pé, formam um círculo, deixando um pouco de espaço entre um e outro. Um aluno está no meio do círculo e canta uma pequena estrofe como, por exemplo, “mama África”. Em resposta, as demais crianças repetem a estrofe “mama África”.
- Depois da terceira estrofe, cantada e repetida, o jogador que está no meio da roda grita o nome de uma criança. Quem for chamado deve perseguir o cantor, que foge de um lado para o outro e entre as crianças. Ao fazer isso o perseguidor deve seguir com precisão o trajeto feito pelo fugitivo. Se em meio minuto conseguir capturá-lo, toma o seu lugar no meio do círculo. Caso contrário, o fugitivo reinicia uma nova partida



## Tenglach

Adaptação de uma brincadeira infantil de Argélia. Para iniciar a brincadeira, o professor ou professora desenha um círculo no chão com sete passos de diâmetro. Estimula estratégia, interação e trabalho em equipe entre as crianças.

- Duas crianças se posicionam dentro da roda. Uma deve ficar sentada no meio do círculo. A outra deve ficar de pé e ser o “guardião”. As outras crianças se espalham ao redor do círculo.
- Os jogadores, que estão ao redor do círculo, devem tentar entrar no círculo e tocar o ombro do companheiro sentado no meio da roda, sem deixar-se tocar pelo guardião. Se o guardião tocar em alguém, este jogador tocado sai do jogo.
- Quem conseguir tocar a criança sentada no meio do círculo escolhe qual papel assumirá, se o sentado ou o de guardião. Em todos os casos o antigo guardião sai do jogo. Caso a criança que ganhou do guardião decidir ficar sentado, quem estava sentado, torna-se o novo guardião.



Advém da adaptação de uma brincadeira infantil de Guiné. O professor ou professora organiza para que os jogadores, de mãos dadas, formem um grande círculo. Estimula aproximação entre os participantes, estratégia, agilidade e interação.

- Um aluno está no meio do círculo em uma cadeira ou banco, este será o “chefe”. O chefe deve gritar o nome de um objeto visível do ponto em que ele está.
- Todas as outras crianças devem correr para tocar o objeto e voltar para a roda, tentando não se deixar tocar pelo chefe que corre atrás delas. Quem for tocado, antes de ter conseguido pôr-se a salvo, aguarda fora da roda.
- Para estar a salvo é preciso voltar para o círculo e ficar de mãos dadas, pelo menos, com um companheiro. Quando todos estiverem de volta na roda, o chefe escolhe uma das crianças que conseguiu pegar para trocar de lugar com ele, as outras voltam para o círculo.
- O jogo recomeça com o novo chefe.



## Preso na lama

Adaptação de uma brincadeira da África do Sul. Delimita-se o campo onde ocorrerá o jogo e um jogador é escolhido para ser o apanhador. Poderá ser feito um sorteio para esta escolha.

Estimula estratégia, agilidade, trabalho em equipe e movimento.

- Ao sinal do início as crianças correm fugindo do apanhador. Estas só podem correr dentro dos limites do campo.
- Se o apanhador tocar em uma criança, esta fica “presa na lama” e não pode sair do lugar.
- Outra criança pode salvar o colega “preso na lama” tocando em qualquer parte do corpo dele. Contudo, quem for pego duas vezes sai do jogo e deve aguardar outra rodada.
- Vence o último jogador a ficar livre no campo.



## Txila

Adaptação de uma brincadeira da Argélia. O professor ou professora define o campo do jogo e os jogadores são divididos em duas equipes. A brincadeira trabalha movimento, interação e trabalho em equipe.

- Os jogadores da primeira equipe se dividem em dupla e cada dupla deve correr de mãos dadas. Os membros da segunda equipe se espalham pelo campo, correndo sozinhos. Cada dupla da primeira equipe recebe uma bola e o jogo inicia.
- O professor deve cronometrar o tempo da partida. As duplas de jogadores, sempre de mãos dadas, perseguem os adversários e tentam acertá-los com as bolas, que vão lançando contra eles. As duplas podem pegar qualquer bola que esteja no campo e continuar lançando. Os membros da segunda equipe só podem correr dentro do campo.
- Quem for atingido é eliminado e sai do jogo. Quando todos os jogadores da segunda equipe forem eliminados, as duas equipes trocam de funções. Ganha a equipe que realizou a tarefa em menos tempo



## L'abe igi orombo

**Adaptação de uma música de roda da Nigeriana no idioma Yoruba. Além desenvolver a musicalidade nas crianças, é uma excelente brincadeira para apresentar e/ou ampliar o vocabulário com palavras de origem africana**

- Adaptação de uma música de roda da Nigéria. Música no idioma Yoruba.
- As crianças aprendem a canção e a cantam em duas vozes. A turma é dividida em dois grandes grupos. Um inicia cantando, ao final da primeira estrofe o outro grupo inicia a canção.
- A equipe que iniciou a música deve repetir o refrão final “Orombo, orombo” duas vezes, para terminar a canção junto com o restante da turma que começou a cantar depois.

### Letra de “L'abe igi orombo”

L'abe igi  
 orombo N'ibe  
 l'agbe nsere  
 wa lnu wa  
 dun, ara wa  
 ya L'abe igi  
 orombo (5x)

*Tradução: Sob a árvore de laranja.*

*Sempre que jogamos nossos jogos.*

*Estamos felizes, estamos animados.*

*Sob a árvore de laranja (5x)*





**Elaboradores**

**Jéssica de Sousa Barbosa**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

(Mestrado Profissional em Formação de Professores)

**Dr<sup>a</sup> Patrícia Cristina Aragão**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança, em sua primeira relação fora do ambiente familiar, tem a escola como sua referência primária, diante de um mundo novo de diferentes indivíduos com os quais busca identificar-se e conhecer distintas historicidades, para assim construir sua própria identidade. Contudo, essas novas experiências carregam consigo inúmeras reações, positivas e negativas.

Pensar e discutir acerca da criança negra e a formação de sua identidade, nesse contexto educacional infantil, é fator de importantes reflexões para se tentar desconstruir narrativas predominantemente negativas e construir uma outra forma de pensamento, voltado à valorização da diversidade, do reconhecimento das lutas e influências, do respeito mútuo e auto aceitação. Nessas perspectivas, as trajetórias de vida e os desafios existentes para este perfil de infância apresentam elementos fundamentais para a construção de estratégias educacionais que visem o combate ao racismo, à discriminação e à desconstrução de identidades estereotipadas no cotidiano das instituições.

Por este viés, ao realizarmos este estudo, que buscou, através de estratégias pedagógicas, utilizando os brinquedos e brincadeiras, desenvolver na educação infantil um trabalho que possibilitasse a construção da identidade étnico-racial na criança negra a partir de atividades lúdico-pedagógicas, percebemos que a ludicidade é uma importante maneira de se comunicar, pois, por meio desse ato, o infante pode desenvolver-se integralmente, possibilitando o processo de aprendizagem, facilitando a construção da autonomia, da reflexão, da criatividade e da identidade.

Percebemos também que as crianças apreendem para si as perspectivas dos indivíduos, ou seja, o meio exerce influência em seu comportamento, modo de pensar, de se portar e se reconhecer. Em outras palavras, os participantes desta pesquisa, através da veiculação de imagens estereotipadas e negativas da sua pertença étnica, não se aceitavam pertencentes a identidade racial negra. Percebemos essa negação nos momentos de brincadeiras, os quais algumas crianças negras, ao brincarem com a boneca *Bárbie*, afirmavam querer ser como ela, justificando esse desejo a partir das características físicas da boneca, ou negavam a cor de sua pele, quando foram solicitadas a reproduzirem um desenho de si mesmas (um exemplo disso ocorreu no momento em que uma menina negra escolheu a cor bege para representar a cor de sua pele).

A escrita do trabalho nos possibilitou refletir ainda que, embora estejamos imersos no cotidiano da Educação Infantil e nos debates acerca das questões étnico-raciais, os desafios sempre irão existir. Em se tratando desses estudos, inferimos que a inserção das questões étnicas no contexto educacional, mais precisamente na Educação Infantil, é um passo importante para a emancipação das múltiplas identidades que se entrelaçam neste espaço. Ressaltamos, também, a importância da Lei nº 10.639/2003 para o atual contexto educacional e para a promoção de um ensino com o objetivo de garantir uma educação de direitos igualitários para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um enquanto pessoa, cidadão, principalmente as crianças.

Por isso, conceber a escola/creche através da perspectiva da diversidade requer mudanças de posturas, currículos e práticas pedagógicas, além da abertura por parte das instituições, Secretarias de Educação e Políticas Públicas para que os profissionais tenham condições materiais e de formação para a efetivação do trabalho.

Acreditamos que esta pesquisa, contribui com estudos acerca da identidade étnico-racial da criança na Educação Infantil a partir das representações dos brinquedos e brincadeiras, por percebermos, neste nível de ensino, o lúdico como uma das principais formas de expressividade, compreensão de mundo e aprendizagem por parte das crianças, além de reforçar a comunicação intercultural, nesta instituição, que pode ser desenvolvida a partir de brinquedos e brincadeiras que aproximem as crianças e professores(as) a novas possibilidades em discussão de temas e questões centrais como as relações étnico-raciais na Educação Infantil, ainda vista como uma temática periférica, apesar das indicações legais.

A partir das narrativas das crianças e da observação de seus cotidianos na creche, foi possível perceber os desafios que nossa sociedade ainda enfrenta com relação à identidade negra, o reconhecimento e a valorização desse povo resultante, muitas vezes, dos canais midiáticos que exercem bastante influência no social, o que acarreta um sentimento de negação de si mesmos. Mediante esta realidade, procuramos, através desta pesquisa, desenvolver atividades lúdico-pedagógicas que pudessem transformar de maneira positiva esse quadro.

Com relação à professora da sala de aula pesquisada, embora não tivesse formação acerca do tema (o que merece ser refletido, tendo em vista a cobrança para a efetivação da lei 10.639/2003, sem serem dadas as condições necessárias, nem material nem de formação), e mesmo diante deste cenário que, para muitos, poderia

ser desmotivador, notabilizamos uma preocupação por parte dela em superar estes entraves e procurar refletir, em suas próximas práticas pedagógicas, ações significativas com relação à temática a partir do que ela observou nas nossas intervenções.

Nesse sentido, por percebermos uma lacuna na formação e inferirmos que o(a) professor(a) faz parte da mediação da aprendizagem das crianças, exercendo influência sobre elas, elaboramos o *Guia prático: o lúdico na educação infantil e a identidade da criança negra*, que consta como o produto desta dissertação, pensado e organizado como mais uma estratégia de inserção da temática étnico-racial nas práticas pedagógicas docentes.

O referido Guia servirá como suporte para a sistematização de ações que tenham a ludicidade como base, trazendo brincadeiras de origem africana que poderão ser trabalhadas no viés do diálogo com as metas de aprendizagem das crianças da creche. Nesse sentido, o material permite a reflexão acerca da inclusão das questões étnicas a partir dos brinquedos e brincadeiras e esse movimento dialoga com a necessidade de pensar a prática escolar como pertencente a um contexto, preenchida de sentidos e significados que se originam na vida de alunos e professores em suas relações com o mundo que os faz sujeitos. Trazemos, neste Guia, a brincadeira como elemento motivador para se pensar as relações étnico-raciais do Brasil, mais precisamente na creche onde a pesquisa foi desenvolvida, a partir do encontro com as brincadeiras de origem africana.

O processo metodológico de construção deste material estimula à busca de integração entre os procedimentos de pesquisa adotados para a execução do projeto, que envolveu a realização de levantamentos e estudos bibliográficos e documentais para a identificação e seleção das brincadeiras de origem africana, aos procedimentos de intervenção, com a realização das atividades lúdico-pedagógicas desenvolvidas durante a pesquisa, que envolveram as crianças e a professora de Educação Infantil no encontro com os saberes produzidos durante nossa atuação.

Nessa conjuntura, compreendemos que as contribuições da nossa pesquisa vão para além do contexto pesquisado, uma vez que as observações e intervenções com as atividades lúdico-pedagógicas nos levaram a compreender os desafios de um cotidiano que pode ser comum a outras instituições públicas ou privadas de Educação Infantil.

Dessa maneira, o plano de atividades por si só não é suficiente, faz-se necessário que as políticas públicas e as instâncias educacionais invistam na formação docente relacionada à temática étnico-racial, pois é através do conhecimento que o professor e os demais que formam a comunidade educacional, poderão compreender a importância de se discutir essa abordagem em suas práticas educativas, bem como, no cotidiano escolar, e assim contribuir para a formação identitária das crianças.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M.T.P. **O brincar cooperativo e meio ambiente**. *In: Revista Vida e Educação*, nº 13- Março/Abril, Ano 4. Fortaleza, CE: Tropical, 2007.

ARIÈS, P. **A História social da criança e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1973.

\_\_\_\_\_. **História social da criança e da família**. Tradução: D. Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARBOSA, M. C. S. **Culturas infantis: contribuições e reflexões**. *In: Revista Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 14, n 43, 2014.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.

BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BELÉM, Valéria. **O cabelo de Lelê: Países Africanos**. Ilustrações de Adriana Mendonça. Companhia Editora Nacional, 2007.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BORBA, Ângela Meyer. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF, 2010.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Secretaria Especial de políticas de Promoção de Igualdade Racial/MEC, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília. DF: MEC/SECAD; SEPPPIR, jun. 2009.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Volume 8.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Pluralidade cultural/Orientação sexual**. 3ª edição. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: A Secretaria, 2001. Volume 10.

\_\_\_\_\_. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol. 3.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC 3ª versão**. Brasília, DF, 2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República do Brasil**. Col. Saraiva de legislação – 36ª Ed. São Paulo, 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC Versão Final**. Brasília, DF, 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Formação Pessoal e Social: MEC/SEF, 1998b.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

CARNEIRO, Maria Ângela Barbato e DODGE, Janine J. **A descoberta do brincar**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2007.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. Tradução Klauss Brandini Gerhardt. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

CAVALLEIRO, E. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

CARVALHO, A.M.C. et al. (Org.). **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica: para uso dos estudantes universitários**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Mara Manuela Galhardo. Editora Bertrand Brasil, 1990.

CORSARO, W. A. Métodos etnográficos no estudo de cultura de pares e das transições iniciais da vida das crianças. *In*: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. **A teoria e a prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **Sociologia da Infância**. São Paulo: Artmed, 2011.

CRAIDY, Carmen; KAERCHER, Gládis E. **Educação infantil pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

D'ADESKY, J. **Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DERDYK, Edith. **O desenho da figura humana**. São Paulo: Scipione, 1990.

DORNELLES, Leni Vieira. **Existe Fada Negra?** *In*: Revista Pátio educação infantil. Ano IV, n. 10, p. 35-37, mar./jun.2006.

DROUET, R. C. R. **Fundamentos da educação pré-escolar**. São Paulo: Ática, 1997.

FRAGO, Antonio Vrao; ESCOLANO, Austín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GALEFFI, Dante. O rigor nas pesquisas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. *In*: MACEDO, Roberto Sidnei (Org.). **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciência humana**. Salvador: EDUFBA, 2009.

GANDINI, Lella. Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Réggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda.,1999.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. – Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GHEDIN, Evandro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**/Evandro Ghedin, Maria Amélia Santoro Franco – São Paulo: Cortez, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. *In*: RAE - Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOFFMAN, E. **Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1988.

GOMES, Bruno Pereira. **A importância do brincar no desenvolvimento da criança**. Lisboa, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade negra**. *In*: Aletria – Revista de estudos de literatura. Alteridades em questão. Belo Horizonte: POSLIT/CEL, Faculdade de Letras da UFMG, v.6, n.9, dez/2002.

GOULART DE FARIA, A. B. O. O pátio escolar como ter[ritório]rio [de passagem] entre a escola e a cidade. *In*: AZEVEDO, G.A.N. RHEINGANTZ, P. A., TANGATI, V. R. (orgs) **O lugar do pátio escolar no sistema de espaços livres: uso, forma, apropriação**. Rio de Janeiro: PROARQ, FAU/UFRJ, 2011.

GOULART, M. I. M. **A exploração do mundo físico pela criança: participação e aprendizagem**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomás Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, T. M. **O Brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

\_\_\_\_\_. **O brinquedo na Educação:** Considerações Históricas. Série Ideias, São Paulo: FDE , nº7, p.39-45, 1995.

\_\_\_\_\_. **Jogo, Brinquedo, e a Educação.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil:** a arte do disfarce. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. **Infância e crianças de 6 anos:** desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. *In:* Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr. 2011.

KUHLMANN JR. Moysés, M. **Infância e educação Infantil: uma abordagem histórica.** 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LARROSA, Jorge; LARA, Nuria Pérez. **Imagens do outro.** Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana:** danças, piruetas e mascaradas. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Porto Alegre: Contrabando, 1998

LEONTIEV, A.N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In:* VYGOTSKY, L.S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1998.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo, EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica/etnopesquisa-formação.** Brasília: LiberLivro, 2010.

MARCÍLIO, Maria Luíza. **História da escola em São Paulo e no Brasil.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Instituto Fernand Braudel, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, (Coleção temas sociais). 2002

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. Professoras Negras na Primeira República *In:* OLIVEIRA, Iolanda (Coord.) **Relações raciais e educação:** alguns determinantes. Niterói: Intertexto, 1999. p. 21-68.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O sortilégio da cor:** identidade, raça e gênero no Brasil. São Paulo: Summus, 2003, p. 32.

NETO, João Clemente de Souza. **História da Criança e do Adolescente no Brasil.** Revista unifeo, revista semestral do Centro Universitário FIEO – ano 2, nº 3 (2000).

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas:** Sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de Oliveira. **Educação Infantil Métodos.** São Paulo, 2002.

PASSETTI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. *In:* PRIORE, M.D. (org) **História das crianças no Brasil.** São Paulo.Contexto.1996.

PIAGET, J. A. **A psicologia da criança**. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

PRUDENTE, Celso Luiz. A dimensão pedagógica do cinema negro e a construção da imagem afirmativa positiva do ibero-ásio-afro-ameríndio: pontos à compreensão da identidade da pessoa em condição de rua. *In*: FÁVERO, Altair Alberto; TAUCHEN, Gionara. **Políticas de Educação Superior**: diálogos sul-sul. Curitiba, PR: CRV, 2016.

REDIN, Euclides. **O espaço e o tempo da criança: se der tempo a gente brinca**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

RIBEIRO, Elisa Antônia. **A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa**. *In*: Revista Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais, Araxá/MG, n. 04, p.129-148, maio de 2008.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes e confluências. *In*: SARMENTO, M. J.; GOUVEITA, M. C. S (Org). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis; Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto, Portugal: Edições ASA, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica – primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1991.

SILVA, C. C. DA. **O lugar do brincar e do jogo nas escolas especiais de educação infantil**. Tese (Doutorado em psicologia) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2003.

SILVA, Hélio. **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial /** - São Paulo : Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT : Instituto Avisa lá - Formação Continuada de Educadores, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa Ação**. São Paulo: Atlas, 1997.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Identificação étnico- racial na voz das crianças em espaços de educação infantil**. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2011.

VALLADARES, L. **Os dez mandamentos da observação participante**. *In*: Revista Brasileira de Ciências Sociais. Vol.22, nº 63 São Paulo Feb. 2007.

VELASCO, Cacilda G. **Brincar, o despertar psicomotor**. Rio de Janeiro: Sprint, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **El desarrollo cultural del niño y otros textos inéditos**. Buenos Aires: Almagestos, 1998.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. 6. ed., São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1998.

WHYTE, William Foote. **Sociedade de esquina**: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada. Tradução de Maria Lucia de Oliveira. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2005. 390 páginas.

## REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

ARAÚJO, Patrícia Soares de **Impactos socioambientais do Pedregal III e IV – Campina Grande (PB)**: resultados da urbanização. *In*: 2º Congresso Internacional de Tecnologias para o Meio Ambiente. Caxias do Sul, Disponível em: [https://siambiental.ucs.br/congresso/getArtigo.php?id=85&ano=\\_segundo](https://siambiental.ucs.br/congresso/getArtigo.php?id=85&ano=_segundo). Acesso em: 17 jan. 2018.

BARBOSA, Hamilton Elias. **A construção histórica do sentimento de infância** (Da Idade Média à Moderna). (Monografia). Universidade Salgada de Oliveira – UNIVERSO. Goiânia, 2007. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/2010/Historia/monografia/monocrianca.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Historia/monografia/monocrianca.pdf). Acesso em: 22 de mai. 2018.

BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial em crianças pequenas. In BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo : Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades CEERT, 2012. p. 98 - 117. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11283educa-infantis-conceituais&category\\_slug=agosto-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11283educa-infantis-conceituais&category_slug=agosto-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 03 set. 2018.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, Lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1991. **Estatuto da criança e do adolescente**. – 3. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001. Disponível em: <http://www.degase.rj.gov.br/documentos/ECA.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. **Presidência da República**: Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos.. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm). Acesso em: 19 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, Lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1991. **Eca 2017**: Estatuto da criança e do adolescente (versão atualizada). Cedeca : Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: [http://www.chegadetrabalho infantil.org.br/wpcontent/uploads/2017/06/LivroECA\\_2017\\_v05\\_INTERNET.pdf](http://www.chegadetrabalho infantil.org.br/wpcontent/uploads/2017/06/LivroECA_2017_v05_INTERNET.pdf). Acesso em: 19 de jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular** – versão preliminar. Brasília, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em 09 set. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003. **Presidência da República**: Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Diário Oficial da União, Brasília, 2003. Disponível em:

<http://www4.planalto.gov.br/centrodeestudos/sobre/institucional/subchefia-para-assuntos-juridicos-1>. Acesso em: 10 de mai. de 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394, Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 12 de mar. De 2017.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 2º versão**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conheca>. Acesso em: 09 set. 2018.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**. 1º versão. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 02 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei n. 17.698, de 26 de novembro de 1947. **Assembleia Legislativa do estado de São Paulo/secretaria geral parlamentar**. São Paulo, 1947. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1947/decreto-17698-26.11.1947.html>. Acesso em: 10 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, Lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1991. **Estatuto da criança e do adolescente**. – 3. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, São Paulo, 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm). Acesso em: 03 set. 2018.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. **Emenda Constitucional nº 53/2006**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm). Acesso em: 03 set. 2018.

CAMPOS, Maria Malta. ROSEMBERG, Fúlvia. **Crêches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. – 6.ed. Brasília : MEC, SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>. Acesso em: 03 set. 2018.

**Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Art. 205-214. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 1988. Disponível em: [https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988\\_05.10.1988/ind.asp](https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/ind.asp). Acesso em: 03 set. 2018.

**Constituição da república dos estados unidos do brasil de 1934**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-1934-16-julho-1934-365196-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 26 out. 2018.

**Declaração Universal dos Direitos da Criança 1959**. Disponível em [http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao\\_universal\\_direitos\\_crianca.pdf](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf). Acesso em: 01 ago. 2018

DEMARTINI, P. **Contribuições da sociologia da infância**: focando o olhar. In: Revista Zero-a-seis. v. 4, n. 6 (2002). Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/10319/9585>. Acesso em: 02 de abr. 2018.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e diversidade cultural**: refletindo sobre as diferentes presenças na escola, 2008. Disponível em: [www.mulheresnegras.org/nilma.html](http://www.mulheresnegras.org/nilma.html). Acesso em: 09 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. **Movimento Negro e Educação**: Resignificando e politizando a raça. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/05.pdf>. Acesso em: 03 set. 2018.

\_\_\_\_\_. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. In: Revista Currículo sem Fronteiras. Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/curr%C3%ADculo-e-rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-lino-gomes.pdf>. Acesso em: 03 set. 2018.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio. Democracia racial: o ideal, o pacto e o mito. In: 42º Encontro Anual Anpocs. **Anais Encontro Anual Anpocs**. São Paulo, 2002. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/25-encontro-anual-da-anpocs/st-4/st20-3/4678-aguimaraes-democracia/file>>. Acesso em: 12 de ago. 2018.

**Marco legal da primeira infância**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm). Acesso em 20 de Out. de 2018.

**Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=1852-diretrizes-curriculares-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1852-diretrizes-curriculares-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 jun. 2018.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Discriminações ético-raciais na literatura infanto-juvenil brasileira**. Revista Brasileira de Biblioteconomia. v. 12, n.3/4, p. 155-166 São Paulo, 1979. Disponível em: <http://www.brapci.inf.br/index.php/article/view/0000002067/abf52718dc8559a4730430b4bb0a35ed>. Acesso em: 23 de set. 2018.

SILVA, Hédio Jr. BENTO, Maria Aparecida Silva. CARVALHO, Sílvia Pereira de. **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial** - São Paulo : Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT : Instituto Avisa lá - Formação Continuada de Educadores, 2012. Disponível em: [https://www.avisala.org.br/wp-content/uploads/2015/06/revistadeeducacaoinfantil\\_2012.pdf](https://www.avisala.org.br/wp-content/uploads/2015/06/revistadeeducacaoinfantil_2012.pdf). Acesso em: 22 de jun. 2018.

UJIIE, Nájela Tavares; PIETROBON, Sandra Regina Gardacho. **O movimento a favor da infância no Brasil**. Cadernos do CEOM – Memória, História e Educação. Chapecó, SC, ano 21, n. 28, 2008. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/166>. Acesso em: 04 jul. 2011.

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SONDAGEM****UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Estimado (a) professor (a),

Gostaria que você colaborasse conosco respondendo a esta entrevista.  
Agradecemos a sua valiosa contribuição!

Orientanda: Jéssica de Sousa Barbosa  
Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Patrícia Cristina de Aragão Araújo

**ROTEIRO DA ENTREVISTA****I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Nome:

Etnia:

Sexo:

Idade:

Profissão:

Cidade onde reside:

Escolaridade:

Curso de Graduação:

Ano de conclusão:

Instituição:

Curso de Pós-graduação:

Ano de conclusão:

Instituição:

## **II – DADOS PROFISSIONAIS**

1. Há quanto tempo atua no magistério da Educação Infantil?
2. Há quanto tempo atua Creche Municipal Isabele Barbosa da Silva?
3. Qual a turma que você leciona?
4. Quantas horas semanais você trabalha?

## **III – TEMÁTICA AFROBRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

1. Você conhece a lei 10.639/2003 e a proposta dela para pensar a inclusão da temática da história e cultura afro-brasileira? Se positivo, através de que canal ficou sabendo?
2. Você já fez algum curso de formação sobre a temática étnico-racial na perspectiva da negritude? Se sim, quando foi e como foi essa formação?
3. Em sua opinião, quais os desafios você considera que a criança encontra, relacionados às questões étnico-raciais na escola?
4. Você insere em suas aulas a discussão sobre a temática afro-brasileira? Se sim, como essa perpassa sua prática docente?

## **IV- TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

1. Com relação a interação entre as crianças, você consegue identificar situações relativas a discriminação? De que maneira?
2. Consegue lembrar alguma cena que aconteceu alguma vez na sala de aula relacionada a alguma atitude preconceituosa, racista?

5. Como vê a participação dos pais com relação ao tema preconceito? Já houve alguma reclamação ou comentário?
  
6. Vocês estão trabalhando o tema da identidade e autonomia da criança. Como você está fazendo essa mediação do tema identidade e a criança negra na sala de aula? Existe algum trabalho voltado a essa parte especificamente?

## ANEXO A – AVALIAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA  
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO E



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL DA CRIANÇA NEGRA

**Pesquisador:** JESSICA DE SOUSA BARBOSA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 78655817.0.0000.5187

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 2.343.343

**Apresentação do Projeto:**

Brinquedos e brincadeiras na educação infantil: a construção da identidade étnico-racial da criança negra

**Objetivo da Pesquisa:**

Desenvolver, na educação infantil, utilizando brinquedos e brincadeiras, um trabalho que possibilite a construção da identidade étnico-racial na criança negra a partir de oficinas pedagógicas.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

A pesquisa apresenta riscos mínimos ao sujeito da pesquisa, quanto a prestação de informações pessoais, entrevistas ou imagens em fotografias e/ou vídeos. Porém tais riscos serão minimizados por meio da observação ética dos preceitos que regem a utilização desse material. Quanto aos benefícios, espera-se gerar conhecimentos significativos para os estudos voltados à temática afro-brasileira no campo da educação.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A presente pesquisa será realizada utilizando um aporte metodológico qualitativo, do tipo pesquisa-ação, bibliográfica e documental, com interface nas discussões dos cotidianos vivenciados no local da pesquisa, tomando por base a análise dos conteúdos de Bardin.

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário  
 Bairro: Bodocongó CEP: 58.109-753  
 UF: PB Município: CAMPINA GRANDE  
 Telefone: (83)3315-3373 Fax: (83)3315-3373 E-mail: cep@uepb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA  
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO E



Continuação do Parecer: 2.343.343

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O Projeto de Pesquisa corresponde a todos os termos de apresentação obrigatória, em acordo com a Lista de Checagem para Protocolo de Pesquisa, conforme exigência da Plataforma Brasil.

**Recomendações:**

Não apresentamos qualquer restrição a execução do Projeto de Pesquisa, pois o mesmo está em acordo com as exigências da Plataforma Brasil.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não registramos qualquer pendência ou inadequação em relação ao que é recomendado pelo CEP e o Protocolo da Plataforma Brasil.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_938660.pdf	20/09/2017 20:53:26		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado.pdf	20/09/2017 20:37:01	JESSICA DE SOUSA BARBOSA	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto.pdf	20/09/2017 20:36:00	JESSICA DE SOUSA BARBOSA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TermoDeCompromissoDoPesquisador.p df	19/09/2017 22:37:49	JESSICA DE SOUSA BARBOSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermoDeConsentimentoLivreEsclareci do.pdf	19/09/2017 22:27:26	JESSICA DE SOUSA BARBOSA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

Endereço: Av. das Barãoas, 351- Campus Universitário  
Bairro: Bodocongó CEP: 58.109-753  
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE  
Telefone: (83)3315-3373 Fax: (83)3315-3373 E-mail: cep@uepb.edu.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA  
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO E**



Continuação do Parecer: 2.343.343

CAMPINA GRANDE, 23 de Outubro de 2017

---

**Assinado por:  
Marconi do Ó Catão  
(Coordenador)**

**Endereço:** Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário  
**Bairro:** Bodocongó **CEP:** 58.109-753  
**UF:** PB **Município:** CAMPINA GRANDE  
**Telefone:** (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@uepb.edu.br

**ANEXO B – DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA DA ORIENTADORA****DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM PROJETO DE PESQUISA**

**Título da pesquisa: Brinquedos e brincadeiras na educação infantil: a construção da identidade étnico-racial da criança negra**

Eu, Patrícia Cristina de Aragão, professor do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP) da Universidade Estadual da Paraíba, portador do RG 941371 (SSP-PB), CPF 395.233.064-72 declaro que estou ciente do referido Projeto de Pesquisa e comprometo-me em acompanhar seu desenvolvimento no sentido de que se possam cumprir integralmente as diretrizes da Resolução N°. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Campina Grande-PB, 08/10/2017.

Flávia de Sousa Barbosa  
Pesquisador (a) Responsável

Patrícia Cristina de Aragão  
Orientador(a)

**ANEXO C – DECLARAÇÃO DE CONSCENTIMENTO DA GESTORA DA INSTITUIÇÃO**

Estado da Paraíba  
Prefeitura Municipal de Campina Grande  
Secretaria de Educação  
CRECHE MUNICIPAL ISABELE BARBOSA DA SILVA



**RUA SENADOR EPITÁCIO PESSOA, Nº 635, PEDREGAL, CAMPINA GRANDE- PB**  
**FONE: (83) 99977-4989**  
**CNPJ: 11.248.265/0001-20**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

Estamos cientes da intenção da realização do projeto intitulado **“BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL DA CRIANÇA NEGRA”** desenvolvido pelo (a) aluno (a) Jéssica de Sousa Barbosa, do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, sob orientação Patrícia Cristina de Aragão.

Campina Grande, 08 de março de 2017

  
Suzeme Lima Rafael  
DIRETOR ESCOLAR  
A.I.T. Nº 118/2016

---

Suzeme Lima Rafael

**ANEXO D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE CAMPINA GRANDE – PB**

Estado da Paraíba  
Prefeitura Municipal de Campina Grande  
Secretaria de Educação

**TERMO DE ANUÊNCIA**

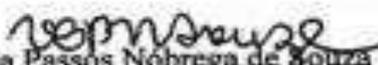
A Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande - Paraíba está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado **“Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil: a construção da identidade étnico-racial da criança negra”**, a ser desenvolvido por **Jéssica de Sousa Barbosa**, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, nas creches e escolas de ensino fundamental do Sistema Municipal de Ensino.

A Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande apoia o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados, desde que respeitados os limites éticos e legais, sem a criação de vínculo administrativo ou empregatício com o(a) requerente.

Declaramos ciência de que esta instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso do (a) pesquisador (a) responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, respeitando todas as Leis, especialmente as de proteção e tutela dos direitos das crianças e dos adolescentes, bem como das informações e dados a elas inerentes.

Findo o prazo da pesquisa, deverá o requerente protocolar cópia do projeto e dos dados coletados nesta Secretaria.

Campina Grande, 26 de setembro de 2018.

  
Vera Lúcia Passos Nobrega de Souza  
Diretora Técnico Pedagógica