



A CULTURA AFRO-BRASILEIRA COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Antônio Helder Siqueira de Medeiros Junior¹
Igor Rashidi Scrafanni Gomes de Almeida²
Josângela Bezerra da Silva³
Mércia de Oliveira Pontes⁴

RESUMO

O presente artigo contempla a análise do estudo antirracista na Educação Infantil, realizada no CMEI Kátia Fagundes Garcia, em Natal/RN, no âmbito do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Pedagogia. O objetivo do trabalho é entender de que forma a cultura afro-brasileira aparece como recurso pedagógico na Educação Infantil. Entendemos que a infância é um estágio promissor para a construção/desconstrução de conceitos e pré-conceitos, nesse sentido, entendemos que a conformação da lei 10.639/03, no currículo da Educação Infantil, contribui para que as crianças se apropriem dos conceitos de raça, etnia, diversidade, equidade, racismo e intolerância, favorecendo a formação cidadã e inaugurando novo estágio civilizatório na sociedade brasileira. Ademais, observar os impactos da baixa produção de materiais didáticos, cujo protagonismo negro ou que apresente a pauta do desrespeito étnico. Constata-se que a carente aprendizagem acerca dessa temática influencia negativamente nos discursos cotidianos das crianças, possibilitando a construção de narrativas pautadas na cultura do ódio e violências simbólicas. A prática pedagógica antirracista contribuiu para que as crianças pudessem ter acesso a outras visões de mundo, o que pode colaborar com o processo de autorreconhecimento e percepção positiva do outro.

Palavras-chave: Educação infantil, Racismo, Afro-brasileiro, Etnia.

1. INTRODUÇÃO

A cultura africana e afro-brasileira quando abordada nas escolas tem sido feita sob um viés elitista, considerando o currículo escolar como um mecanismo de poder, pois, historicamente, as narrativas constantes nas ementas e arcabouço legal da educação brasileira, foram construídos por uma “elite intelectual” que por séculos buscam manter seus privilégios. Portanto, a História da Educação Brasileira é contada por homens abastados,

¹ Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, helder.2773@gmail.com.

² Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, igoracaademico@yahoo.com.

³ Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, josangelah@gmail.com.

⁴ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, merciaopontes@gmail.com.



brancos e héteros, ou seja, uma história de exclusão e segregação social. Nesse sentido, temos uma história falseada, ou com longas pausas de silêncio, onde a maioria do povo não tem lugar de fala.

Neste modelo, predomina uma visão colonialista, marcada pelo preconceito e pelo racismo, raízes da desigualdade social, étnico-racial, educacional e violências simbólicas. Apesar da distância, ainda a percorrer, até que a educação seja direito de todas e todos, com suor e lágrimas, escalamos alguns degraus na escada rumo à equidade e igualdade. Uma dessas conquistas é a lei 10.639/03, conhecida como lei antirracista, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, para incluir a temática "História e Cultura Afro-Brasileira" nos currículos oficiais da educação básica brasileira.

Ao iniciarmos a elaboração dos nossos planejamentos pedagógicos no PIBID de Pedagogia, buscamos revisitar legislações orientadoras das práticas pedagógicas, dentre elas, a lei supracitada, foi quando percebemos que sua aplicabilidade não alcança a educação infantil. Considerando que é nesse ciclo que ocorre a socialização primária do indivíduo, ou seja: “a ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela” (BERGER & LUCKMANN, 1976, p.175), Vygotsky (1935), corroborando com essa ideia, afirma que “as vivências representam a unidade entre os elementos do meio cultural e as particularidades da personalidade e determinam a forma como cada criança se relaciona com o seu entorno em cada momento de seu desenvolvimento”, portanto, uma escola que silencia pautas antirracistas, reverbera o pensamento hegemônico de apagamento das diferenças.

Outro fator inquietante foi a constatação que os materiais didáticos e paradidáticos, trazem de forma hegemônica, imagens e elementos que narram histórias de crianças brancas. As princesas, príncipes, super-heróis, são brancos e com a organização familiar, que remetem ao modelo ideal, branco e heteronormativo. Foi a partir dessas inquietações que optamos por trazer a cultura afro-brasileira enquanto recurso didático no contexto da Educação Infantil. Esse artigo, pretende apresentar os resultados desse projeto em sala de aula, a partir da recepção e das produções das crianças frente à temática. Para isso, partimos da metodologia qualitativa de observações e análises subjetivas da problemática e nos respaldamos em ideais de autores como Paulo Freire, Vygotsky, Kramer e em documentos como a BNCC, a lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs.

A realização desta pesquisa trará importantes contribuições em nossa formação acadêmica, tendo em vista uma preocupação relativamente baixa com a temática no contexto

da Educação Infantil, além de dar voz e visibilidade para pautas e grupos historicamente silenciados, contribuindo para o seu empoderamento e consequente valorização de sua identidade étnico-racial. Ademais, esse trabalho serve como despertar para a inserção da pauta antirracista na Educação Infantil em outras situações e contextos.

2. METODOLOGIA

Como forma de afirmar a Educação Infantil como campo promissor para o desenvolvimento de práticas de ensino antirracista, nossas intervenções pedagógicas enquanto bolsistas do PIBID/UFRN do curso de Pedagogia, privilegiaram a literatura afro-brasileira, como forma de proporcionar às crianças novas perspectivas sobre suas histórias, possibilidade de autorreconhecimento, percepção da diversidade étnica e cultural do povo brasileiro. Nesse contexto, temas como racismo, preconceito, respeito e igualdade fluíram de forma natural.

Essa pesquisa possui caráter qualitativo, na qual nosso objetivo principal foi compreender como as crianças se relacionaram com a literatura afro-brasileira, quais as suas reações frente a temas tão sensíveis no momento histórico que vivemos ao mesmo tempo tão reais, presentes em suas relações cotidianas. Para tanto, utilizamos a observação como principal ferramenta para construção dos dados em análise.

A pesquisa qualitativa preocupa-se, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais, portanto, “ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das atitudes” (MINAYO, 2007, p.21). Esses aspectos estruturam a dimensão do simbólico, subjetivo e são fundamentais para estruturar as relações sociais, não podendo, portanto, ser reduzidos à operacionalização de variáveis quantificadas.

Para construção dos dados, ora analisados, fizemos uso da técnica de observação e do diário de bordo, utilizado durante as nossas intervenções em sala de aula. A partir do intermédio em sala a cada duas vezes na semana, foram-se realizadas abordagens que exprimem a temática da cultura afro-brasileira, juntamente com a observação das reações individuais das crianças, que participaram ativamente do processo de pesquisa.

Embora a Educação Infantil seja majoritariamente lembrada por literatura e ambientação artística, a omissão de acontecimentos ou padronização de personagens impede que tais narrativas abranjam a totalidade dos espectadores. Dito isso, é possível afirmar que o ensino acerca das raízes culturais brasileiras e conscientização das diversidades étnico-raciais ainda se constitui, em significativa lacuna, na Educação Infantil. A aprovação da lei 10.639/03, que inclui o estudo da cultura afro-brasileira nos currículos escolares, abrange apenas os

Ensinos Fundamental e Médio, não contemplando a Educação Infantil, o que dificulta a percepção de mundo panorâmica das crianças, aumentando, assim, a margem para o bullying racial na infância e posteriormente. Dessa forma, a problemática baseia-se na escassez de abordagens antirracista na Educação Infantil, como ainda os limitados meios midiáticos que exprimem a ideia apresentada.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

Para a confecção deste artigo, adotamos a concepção de crianças constante nas Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN, que as define como,

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p.12.)

Tal conceito de criança a situa como sujeito da sua própria história, que se apropria, e age sobre a realidade social, contribuindo assim, para a sua transformação social. Nesse movimento dialético, a criança também significa a percepção de si mesma, impactando sobremaneira, a forma como a sociedade se organiza para conformar sua formação, necessidades e direitos.

Para produção dos dados dessa pesquisa junto às crianças, foram realizadas intervenções em sala de aula privilegiando a contação de histórias e contos afro-brasileira e africana tendo pessoas negras como protagonistas. Tal estratégia possibilitou que as crianças pudessem refinar sua percepção imagética, construindo uma percepção positiva de si mesmas, ao identificar traços negróides em seus corpos e na sua matriz familiar. A sala em questão é composta por 03 (três) meninas e 05 (cinco) meninos, cujas aparências são variadas: de acordo com os próprios alunos, três possuem a pele clara, um possui a pele parda e os outros quatro possuem a pele escura; contemplam diferentes tipos de cabelo, dentre eles estão o liso, ondulado e cacheado; há a presença de um aluno com deficiência física.

De acordo com Silvia Adriana (2014, p. 272), “[...] a criança tornou-se dependente das decisões adultas. Essa é a concepção de criança que vai ser modelada nos séculos XVIII e XIX e se consolidar até meados do século XX, quando esse modelo começa a ser questionado”.

Nessa perspectiva, autores como Vygotsky (1935), Kramer (2006), Berger e Luckmann (1976), Rodrigues (2014) e Paulo Freire contribuem de forma escalada acerca do desenvolvimento humano durante a etapa da infância. Freire, uma das grandes referências no

estudo da aprendizagem humana, criou um método de alfabetização que auxiliasse na compreensão autônoma do aluno, sendo dividida em 3 etapas: investigação, que busca a formatação vocabular do indivíduo; tematização, onde decodifica temas para adquirir consciência do mundo que vive; problematização, que permite o surgimento da visão crítica a partir da vivência.

Considerando a formatação de ensino estruturada de Freire, vale salientar a respeito da contribuição científica de Vygotsky (1935, p. 686) sobre o âmbito educacional por meio da socialização. Segundo ele, “nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência”, ou seja, analisa de que forma o meio na qual a criança está inserida afeta o seu desenvolvimento.

Alavancando a pesquisa desenvolvida por Vygotsky, Berger e Luckmann (1976, p. 176) dissertam a respeito da hierarquia financeira na estrutura social de um país e como isso afeta no desenvolvimento da criança:

“O mundo social é ‘filtrado’ para o indivíduo através desta dupla seletividade. Assim, a criança das classes inferiores não somente absorve uma perspectiva própria da classe inferior a respeito do mundo social, mas absorve esta percepção com a coloração particular que lhe é dada por seus pais (ou quaisquer outros indivíduos encarregados de sua socialização primária).”

Com isso, observa-se a alternância nas visões de mundo entre as crianças abastecidas financeiramente e as carentes.

Rodrigues (2014, p. 275), por sua vez, discorre acerca da atuação ativa da criança no processo de socialização, “[...] sustentando que a compreensão da infância necessita (e deve) ser construída com a criança e não somente a respeito dela”. Desta forma, é possível dizer que ela acata o pensamento de Vygotsky da aprendizagem por meio social. Ademais, Kramer (2006, p. 800) pontua:

“O questionamento e a busca de alternativas críticas têm significado, de um lado, o fortalecimento de uma visão das crianças como criadoras de cultura e produzidas na cultura; e de outro, tem subsidiado a concretização de tendências para a educação infantil que procuram valorizar o saber que as crianças trazem do seu meio sociocultural de origem.”

Assim, a contribuição acadêmica da autora permite a sobreposição entre o estudo da criança e adolescente com as práticas vividas por tal, dentre elas os aspectos positivos, exemplificados pelo avanço na instrução do discente, como também os aspectos negativos, exemplificados pelo enraizamento de preconceitos.

Para identificar a prática da verbalização e atuação do preconceito racial no contexto escolar infantil, Cavalleiro (2012) observa sistematicamente por oito meses a convivência das crianças entre quatro e seis anos de idade de um EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil), da região central de São Paulo. Sua metodologia de pesquisa não permitia a intervenção nas tais dinâmicas discriminatórias, que mesmo fragilizando e hostilizando as vítimas, não poderiam ter um fim até a realização da pesquisa.

Em seu livro, *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Racismo, discriminação e preconceito na educação infantil*, Cavalleiro (2012) retrata a dura realidade que crianças negras enfrentam durante os anos iniciais da educação, permeada por violências praticadas tanto por outros alunos como pelos professores. Havia uma espécie de hierarquização racial entre as crianças, onde as negras eram segregadas das brancas devido a sua etnia, sendo permitidas a essas adentrar em determinados grupos se seus componentes julgassem que poderiam lhes oferecer alguma vantagem como a posse de brinquedos, caso contrário eram, inferiorizadas e/ou excluídas desses ciclos sociais. Ademais, agregando-se ao silêncio e omissão das professoras, as crianças de pele clara sentiam-se superiores às demais, dando margem para reprodução de discursos e xingamentos que afetassem negativamente os alunos de pele escura. A longo prazo, as crianças afetadas pelo racismo na Educação Infantil apresentadas por Cavalleiro terão auto estima abalada e dificuldade de aceitação.

Tendo as observações de Cavalleiro como base, indaga-se novamente o questionamento acerca da lei 10.639/03: "por que a aplicabilidade dessa legislação não abrange também a educação infantil?". Visto que existe a reprodução de comentários e atos racistas durante os anos iniciais da escola, faz-se necessário o ensino antirracista também para crianças pequenas, além da inclusão da cultura afro-brasileira no currículo escolar.

A ausência de discussão e intervenção sobre o racismo desde a Educação Infantil permite a propagação de tal problema em diferentes fases da vida. A barreira social é criada não somente pela repetição de comportamentos e ensinamentos dos adultos, mas também pela carência da abordagem das temáticas sociais na formação dos professores, o que permite o silenciamento das autoridades das salas de aula perante situações de desrespeito, normalizando assim o preconceito na escola.

Ademais, a falta de materiais didáticos que protagonizam a criança negra, impacta no fortalecimento do reconhecimento da ancestralidade. Além de entreter com belas mensagens e histórias, os contos e as narrativas são criados para que seus leitores possam se identificar de alguma forma com os personagens, logo, a valorização de personagens de pele branca em sua

maioria ou totalidade dificulta a identificação da criança de cor como protagonista, excluindo-a e inferiorizando-a.

Ainda, Cavalleiro (2012, p. 54) ressalta:

“O silêncio permanente das professoras a respeito das diferenças étnicas no espaço escolar, somado ao das crianças negras, parece conferir aos alunos brancos o direito de reproduzir seus comportamentos, pois não são criticados ou denunciados, podendo utilizar essa estratégia como trunfo em qualquer situação de conflito.”

Ao não ter acesso a debates sobre determinadas pautas na infância, a criança não terá oportunidade de ampliar seu repertório, nem tão pouco de construir visão mais críticas das questões sociais e por vezes, pode reproduzir preconceitos e considerar normal, por exemplo, que sua cor, sua ancestralidade, seja invisibilizada nos livros de histórias, legitimando o racismo.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A turma em que fizemos nossas intervenções, é relativamente pequena, composta por (oito) 08 crianças, sendo três (03) meninas e cinco (05) meninos. Dessas, uma criança público-alvo da Educação Especial. Ao início das aulas, fez-se necessário a introdução da temática a partir de narrativas que mostrassem a existência das diversidades visuais, sejam elas pelo tipo de cabelo, tamanho dos elementos faciais, cor da pele, deficiências, etc., ademais da normalidade dessa despadronização dos corpos.

Iniciamos as nossas intervenções com a leitura do livro: *Tudo bem ser diferente* (Todd Parr, 2001), oportunidade em que, provocamos as crianças se perceberem únicas nas suas características e diferentes entre si. A atividade transcorreu de forma tranquila e descontraída, ao final, sugerimos que as crianças, utilizando imagens e materiais, previamente selecionados por nós, produzissem rostos com diferentes características. No segundo momento, realizamos a leitura do clássico *O patinho feio* (Hans Christian, 1996), que aborda o bullying com o que é diferente e minoritário. Na ocasião, problematizamos com as crianças sobre situações em que elas possam ter sofrido ou cometido bullying com outras pessoas, em função de suas características.

Por conseguinte, *O cabelo de Lelê* (Valéria Belém, 2007) foi a literatura escolhida para ser trabalhada, cuja história apresenta a insatisfação e rejeição dos traços africanos de uma jovem menina, o que a instiga a procurar mais sobre o seu passado e a encontrar semelhanças nos outros indivíduos. A demonstração de interesse na temática se deu pela identificação na

equivalência de aspectos da aparência por parte de alguns alunos, além da curiosidade acerca da vivência e descobertas da personagem principal.

Após o término da leitura, fizemos uma roda de conversas com as crianças sobre a história incentivando-as a pensar sobre as inquietações da protagonista acerca da sua cor e do seu cabelo. Nesse momento, trouxemos a discussão sobre raça, etnia, ancestralidade, a fim de que as crianças percebessem as características da personagem. Assim, perguntamos: “Quais são as principais características da personagem e por que ela é assim?”; “Como ela descobriu o motivo de ter cabelos cacheados?”; “Na opinião de vocês, como são os pais de Lelê?”; “E o cabelo de vocês? Parece com o da mãe ou do pai de vocês?”. Ademais, abordamos a cultura africana, abrangendo aspectos tais como os costumes, as culinárias e brincadeiras, como “Escravos de Jó”, permitindo a realização em sala.

Em um segundo momento, questionamos as crianças se algumas delas se reconheciam, nas características da Lelê. Percebemos um momento de hesitação, e duas crianças, nomeadas ficticiamente, por nós, como Maria e Carol, identificaram semelhanças entre seus cabelos e o cabelo da protagonista da história. A partir disso, provocamos o grupo a fazer autoconhecimento das cores de suas peles, fazendo os seguintes questionamentos: “A suas peles são da mesma cor? Qual a cor da sua pele?”.

Aparentemente, algo que parece demandar resposta óbvia e simples, se apresentou incômodo. De forma quase coordenada, todas as crianças fizeram o movimento de observar a pele do seu braço, aquelas de pele clara, logo gritaram: Branca! Aquelas de peles pretas ou pardas, pareceram desconsertadas/os, e finalmente, responderam mais timidamente, que eram brancas. Quando levadas a fazerem uma observação mais detalhada, ou confrontadas, se declararam marrom. Apenas uma criança se reconheceu como preta.

Em seguida, foi realizada uma atividade de produção da personagem através de imagens geométricas em folhas de papel ofício, juntamente de pedaços de lã para identificar os cabelos da Lelê, no entanto, todos optaram por fazer algo semelhante a eles mesmos ou algo muito diferente do original.





*Figura 1: Produções de “Pedro” e “Maria”,
respectivamente*



*Figura 2: Produções de “Carol” e “Carlos”,
respectivamente*

A intencionalidade das intervenções, além da inicialização da temática nos primeiros anos da escolarização, era também combater estigmas velados e discursos absorvidos que pudessem ferir a integridade e confiança alheias. Dito isso, alguns comentários feitos inconscientemente são exemplos a serem combatidos na sociedade contemporânea: o uso da expressão “lápiz cor de pele” para referir-se ao rosa ou bege; estranhamento ao cabelo crespo; considerar feia uma mulher negra imediatamente após ver sua imagem. Após as reações negativas, estereotipadas em relação à imagem negra, as crianças prontamente não sabiam expressar o porquê das suas reações, no entanto, para nós, estava a manifestação do racismo estrutural, que desde a infância se manifesta sem que os sujeitos tenham consciência, no entanto, é durante a infância que o racismo muitas vezes passa a estruturar-se, mesmo que elas desconhecem tal conceito.

Não obstante, a produção de materiais didáticos/paradidáticos antirracistas ou que protagonizem o corpo negro ainda é escassa, uma vez que a branquitude é culturalmente normativa e padronizada na sociedade, afetando também os contos infantis. Apesar do auxílio da internet para providenciar os textos utilizados nas intervenções, é possível observar a dificuldade em deparar-se com obras que invisibilizam a cultura africana e a cor negra.

Ao decorrer das aulas ministradas, foi notório o desconforto de alguns dos alunos em relação ao conteúdo apresentado. Intitulado ficticiamente como Pedro, ele é um aluno branco que, desde o início não reagiu tão positivamente aos materiais utilizados. Apesar de todos os

alunos se recusarem a responder à pergunta “o que é ser diferente?”, Pedro mostrou-se mais resistente, ao ser incentivado a pensar em pessoas que ele, possivelmente conhecesse com traços semelhantes aos de Lelê, repetia insistentemente, que não havia em seu ciclo tais pessoas. Finalmente, em seu registro ele desenhou a si mesmo e seu primo basicamente idênticos.

Durante a leitura da história “O cabelo de Lelê”, Pedro, prontamente, disse não gostar do cabelo dela, mas ao ser perguntado o motivo, ele não soube responder, apenas disse que não gostava. Ademais, durante a realização da atividade posterior à leitura, na qual eles deveriam fazer uma colagem de papel em formatos geométricos que representasse o corpo da personagem e lã para representar seu cabelo, Pedro mostrou-se mais interessado em tirar cola dos dedos ao invés de realmente produzi-la.

Outra criança, a que chamamos de Carlos, possui a pele parda, e pareceu concordar com o posicionamento de Pedro, no avançar da história - O cabelo de Lelê - teceu comentários negativos acerca de uma imagem de uma mulher negra, que utilizava adereços da cultura africana e possuía traços negróides marcantes, como nariz e boca grandes e cabelo cacheado. Assim como Pedro, não soube explicar o seu descontentamento ao ver a imagem, apenas disse que ela era feia.

Por outro lado, após a leitura da história, as alunas intituladas, ficticiamente, como Maria e Carol, demonstraram de veras interesse na trama como também na personagem, uma vez que Maria tem a pele negra e cabelos ondulados, enquanto Carol, de pele parda, possui cabelos longos e cacheados. imediatamente, elas associaram os traços da Lelê com suas origens familiares, se reconhecendo e identificando pessoas próximas a elas, cujos traços eram semelhantes, elas puderam se ver num contexto semelhante ao da protagonista do livro, Carol relatou que enquanto ela, tinha cabelos cacheados, sua irmã possui cabelos crespos.

Tanto Carol, quanto Maria, demonstram gostar de seus cabelos, segundo Carol, “agora, todas as pessoas querem ter cabelos iguais ao dela”. Posteriormente, em reunião de pais e professores, essa afirmação de Carol foi justificada quando a família disse estarem felizes, porque a criança se mostra motivada e desejosa de estar no CMEI. A criança apresentava resistência para frequentar a escola anterior, por sofrer bullying em função do seu cabelo, sendo necessária, a adoção de estratégias para estimular a criança a gostar do seu cabelo e da sua auto imagem. Uma delas, foi dizer, que na verdade, as outras crianças tinham inveja do seu cabelo.

Na tentativa de desvincular a cor preta a algo ruim ou obscuro, induzimos as crianças a pensar em coisas que gostam e que têm a cor preta e/ou marrom, para então ser vinculado à cor de pele; a resposta unânime das crianças foi “chocolate”, logo, relacionaram atribuíram a cor

de pele de Lelê com a “cor de chocolate”. Dessa maneira, com adequações feitas ao ensino cotidiano das crianças da Educação Infantil em relação ao racismo e respeito mútuo, é possível erradicar discursos e atos reproduzidos pelas crianças e jovens que venham a causar desconforto e angústia nas vítimas. Destarte, cabe o registro de que todas as crianças, ainda que apresentassem posicionamentos diferentes, reagiram de forma positiva, oferecendo audição e interesse nas histórias e contos da literatura afro-brasileira.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho apresentado visa o questionamento acerca da aprendizagem antirracista nas escolas brasileiras durante a Educação Infantil, a fim de promover respeito igualitário às diferentes etnias e erradicar preconceitos, através de intervenções com viés social sobre combate ao racismo e aceitação do corpo negro. As discussões sobre preconceito durante a Educação Infantil se mostram de extrema consideração, uma vez que acarretarão diretamente no comportamento da criança em diferentes fases da vida. Além disso, permite a compreensão acerca de diferentes ramificações da temática, como os diferentes pontos de vista ocasionados pela variação étnica, as oportunidades dispostas e o reconhecimento de si.

O método de abordagens literárias, a produção de materiais relacionada às leituras e a observação das crianças perante as situações apresentadas, viabilizou a elaboração do trabalho de forma precisa. As intervenções realizadas no CMEI Kátia Fagundes Garcia podem ser refletidas nas escolas brasileiras, a permitir a influência dos docentes na intencionalidade de analisar a existência do racismo em tal etapa da infância.

Portanto, as abordagens reproduzidas em sala revelaram que o início do estruturalismo racial se dá desde as etapas iniciais da infância, a partir da absorção de comentários e comportamentos preconceituosos provenientes dos adultos. O intermédio dos docentes faz-se necessário durante a observação de tais ações para precaver situações de bullying, além da formação de crianças em prol do respeito alheio. Ademais, através da disponibilização de mídias que difundam a cultura afro-brasileira e que protagonizam o corpo negro, pejeja a desmistificação da padronização da branquitude e permite a autoidentificação e autoaceitação conjunta de crianças negras.

Consideramos que, ainda sendo uma prática isolada, esse trabalho pode contribuir para o encorajamento e posterior desenvolvimento de práticas docente antirracistas nas escolas e que seus impactos podem contribuir para uma sociedade com igualdade de condições e livre das algemas do preconceito e do racismo

6. REFERÊNCIAS

BERGER, Peter L; LUCKMANN Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis – Rio de Janeiro, Vozes, 1976.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

RODRIGUES, S. A.; BORGES, T. F. P.; DA SILVA, A. S. “**Com olhos de criança**”: a metodologia de pesquisa com crianças pequenas no cenário brasileiro. Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 25, n. 2, p. 270–290, 2014. DOI: 10.14572/nuances.v25i2.3188. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3188>. Acesso em: 25 ago. 2023.

VIGOSTSKI, L.S. **Quarta aula**: O problema do meio na pedologia. Psicologia USP, 21(4). p. 681-701 (Publicação original em 1935). KRAMER, Sonia. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil**: educação infantil é fundamental. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006 797. Disponível em <https://www.cedes.unicamp.br/>

CAVALLEIRO, Eliane. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar**: racismo, discriminação e preconceito na educação infantil. Editora Contexto, 2012.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. – Brasília: MEC, SEB, 2010.