

RACISMOS E ANTIRRACISMOS NAS INFÂNCIAS



Organização:
Flávia Rodrigues Lima da Rocha
Joana Marques de Lima Saar Xavier
Sara da Silva Pereira
Maycon David de Souza Pereira

RACISMOS E ANTIRRACISMOS NAS INFÂNCIAS

Organização:

Flávia Rodrigues Lima da Rocha
Joana Marques de Lima Saar Xavier
Sara da Silva Pereira
Maycon David de Souza Pereira

Racismos e antirracismos nas infâncias

Flávia Rodrigues Lima da Rocha, Joana Marques de Lima Saar Xavier, Sara da Silva Pereira, Maycon David de Souza Pereira (Org.)

ISBN 978-65-88975-61-9

Copyright ©Edufac 2023

Editora da Universidade Federal do Acre • Edufac

Rod. BR 364, Km 04 • Distrito Industrial

69920-900 • Rio Branco • Acre // edufac@ufac.br

Editora Afiliada – Feito Depósito Legal



Diretor da Edufac

Gilberto Mendes da Silveira Lobo

Coordenadora Geral da Edufac

Ângela Maria Poças

Conselho Editorial

Adelice dos Santos Souza, Ana Carolina Couto Matheus, André Ricardo Maia da Costa de Faro, Antonio Gilson Gomes Mesquita, Carlos Eduardo Garçon de Carvalho, Cristieli Sérgio de Menezes Oliveira, Dennys da Silva Reis, Esperidião Fecury Pinheiro de Lima, Francisco Aquinei Timóteo Queirós, Francisco Raimundo Alves Neto, Gilberto Mendes da Silveira Lobo (presidente), Jäder Vanderlei Muniz de Souza, José Dourado de Souza, José Roberto de Lima Murad, Maria Aldecy Rodrigues de Lima, Rafael Marques Gonçalves (vice-presidente).

Coordenadora Comercial e Serviços de Editoração

Ormifran Pessoa Cavalcante

Projeto Gráfico

Jardel Silva França

Maycon David de Souza Pereira

Wálisson Clister Lima Martins

Capa

Ana Cláudia Magnani Delle Piagge

Patrícia Aparecida Fernandes

Raiele Souza Moura

Revisão de Texto

Selmo Azevedo Apontes

Ormifran Pessoa Cavalcante

Universidade Federal do Acre

Biblioteca Central

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R121r Racismos e antirracismos nas infâncias [recurso eletrônico] / Organização: Flávia Rodrigues Lima da Rocha, Joana Marques de Lima Saar Xavier, Sara da Silva Pereira, Maycon David de Souza Pereira. – Rio Branco: Edufac, 2023.
218 p. : il. [color.] [e-book]

ISBN: 978-65-88975-61-9

Inclui bibliografia.

1. Desafios da Educação. 2. Antirracismo. 3. Identidade racial. I. Rocha, Flávia Rodrigues Lima da (Org.). II. Xavier, Joana Marques de Lima Saar (Org.). III. Pereira, Sara da Silva (Org.). IV. Pereira, Maycon David de Souza (Org.). V. Título.

CDD: 305.8

Bibliotecária: Alanna Santos Figueiredo - CRB 117/1003

Organização

Flávia Rodrigues Lima da Rocha
Joana Marques de Lima Saar Xavier
Maycon David de Souza Pereira
Sara da Silva Pereira

Conselho Editorial

Flávia Rodrigues Lima da Rocha
Joana Marques de Lima Saar Xavier
Jorge Fernandes da Silva
Luciney Araújo Leitão
Mary Barbosa Eusébio
Sara da Silva Pereira

Revisoras(es) de Língua Portuguesa

Ana Lúcia Gonçalves Medeiros
Andressa Queiroz da Silva
Bianca Cardoso Magalhães
Bruna Honório Viana
Carolina Esperança Patrocínio de Lima
David Francisco de Amorim
Laianny Martins Silva
Luana Xavier Vieira Goulart
Marco Syrayama de Pinto
Marilsa Aparecida Alberto Assis Souza
Nayara Christina Hermínia dos Santos
Ray da Silva Santos
Rovílio de Lima Nicácio

Equipe de Artes

Ana Claudia Magnani Delle Piagge
Patrícia Aparecida Fernandes
Raiele Souza Moura

Equipe Logística

Flávia Rodrigues Lima da Rocha
Jardel Silva França
Maycon David de Souza Pereira
Raiele Souza Moura

Diagramação

Jardel Silva França
Maycon David de Souza Pereira
Wálisson Clister Lima Martins



SUMÁRIO



Apresentação

Flávia Rodrigues Lima da Rocha

Joana Marques de Lima Saar Xavier

Sara da Silva Pereira

09

Prefácio – Por uma pedagogia por.de.para infância antirracista

Lucimar Rosa Dias

15

Ilustrações: uma ferramenta antirracista

Ana Cláudia Magnani Delle Piagge

Raiete Souza Moura

Patrícia Aparecida Fernandes

19

SEÇÃO I – INTRODUÇÃO A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

21

Uso de termos e conceitos na educação das relações étnico-raciais

Flávia Rodrigues Lima da Rocha

Mary Barbosa Eusébio

Kaliny Custódio do Carmo

22

Histórico do racismo no Brasil

Nedy Bianca Medeiros de Albuquerque

25

Racismo no ambiente escolar

Andressa Queiroz da Silva

Wálisson Clister Lima Martins

28

Educação antirracista no Brasil: percurso, avanços e retrocessos

Wilker Solidade da Silva

31

SEÇÃO II – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROMOÇÃO DE IGUALDADE RACIAL NAS INFÂNCIAS

34

Brincadeiras africanas, afro-brasileiras e indígenas: vem brincar comigo?

Jardel Silva França

Joana Marques de Lima Saar Xavier

Sara da Silva Pereira

35

Literatura infantil de temática da cultura africana, afro-brasileira e literatura indígena: encantamento, afetividade e representatividade

Danilo Rodrigues do Nascimento

Leocardia Cristina Reginaldo da Cruz

Sara da Silva Pereira

38

Ancestralidade, afeto e representatividade na confecção de bonecas negras <i>Joana Marques de Lima Saar Xavier</i> <i>Sara da Silva Pereira</i>	41
Audiovisuais e educação das relações étnico-raciais: leituras e ampliação de repertório <i>Profa. Esp. Joana Marques de Lima Saar Xavier</i> <i>Prof. Esp. Renis Ramos da Silva</i>	44
SEÇÃO III – INFÂNCIAS, EDUCAÇÃO INFANTIL, EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL E BNCC	46
Infâncias, Educação Infantil, Educação Étnico-Racial e BNCC <i>Francisca Lopes Pessoa</i> <i>Joana Marques de Lima Saar Xavier</i> <i>Rosamara Silva de Souza</i> <i>Sara da Silva Pereira</i>	47
SEÇÃO IV – PROPOSTA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS PARA OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	49
A importância da educação para as relações étnico-raciais na primeira infância: práticas antirracistas e o campo de experiências “o eu, o outro e nós” <i>Arlete Odair Skora</i> <i>Fernanda Pedrotti Munhoz</i> <i>Gláucia Damião Monteiro Barbosa</i> <i>Karina Lópis Nogueira Xavier</i> <i>Marlene da Silva</i>	50
Da tradição oral à literatura afro-brasileira: as possibilidades de uma educação antirracista na educação infantil <i>Marlene das Dores do Carmo</i> <i>Maricélia da Silva Palhares</i> <i>Robson Gomes de Brito</i>	62
O eu, o outro e o nós e as crianças pequenas: propostas de práticas pedagógicas em educação das relações étnico-raciais para a educação infantil <i>Bruna de Lima Campos</i> <i>Daniele Cristina da Silva Góes Morato</i> <i>Matheus Lucas Lima Sampaio</i>	76
Bebês: corpo, gestos, movimentos e educação das relações étnico-raciais nas infâncias <i>Leocardia Cristina Reginaldo da Cruz</i> <i>Lívia Ferreira de Abreu Cavalheiro</i> <i>Kátia Ângela Marques de Andrade</i> <i>Janaina Patrícia Gonçalves</i>	84

Corpo, gestos e movimentos: práticas pedagógicas antirracistas com crianças bem pequenas

Ana Carolina de Sousa

Andrea Barbosa de Andrade

Joice Ribeiro da Silva

Katia Conceição de Jesus Vida

Luciana Sílvia Evangelista

97

Ouvir, cantar, dançar e brincar com Sulwe: proposta para uma educação antirracista

Ailton de Santana

Andreza Mara da Fonseca

Maria Auxiliadora da Silva

Mariana Gonçalves da Gama

Stela Cristina Ribeiro

109

Educação das relações étnico-raciais: uma breve discussão e proposta de momentos para bebês

Ana Paula Rocha de Azevedo

Cristiane Ostermann

Genecir dos Santos Barreto Josviak

Evelyn Cecília Necker Carl

Bárbara Lima dos Anjos

119

Traços, sons, cores e formas em experiências plurais

Fernanda Cristina Paulino

Muriane Sirlene Silva de Assis

Solange Bonifácio

135

Traços, sons, cores e formas

Cleidiane Colins Gomes

Ednalva Rodrigues de Oliveira

Lucilene Costa

Thais Cristina da Silva Andrade

146

Propostas pedagógicas para educação das relações étnico-raciais para bebês de zero a 1 ano e 6 meses

Alessandra Batista Machado

Maria Clemilda dos Santos Borges Cunha

Marcos Antonio dos Santos Rodrigues

Regiane de Souza Barbosa

154

Trilhando o caminho da descolonização no campo da educação infantil: refletindo sobre relações étnico-raciais a partir da cultura da etnia indígena Munduruku

Andréia Cristina Pereira

Amanda Correia Cidreira

Áquila Bruno Miranda

Cecília Almeida Rios

Tatiane Luísa de Moraes Pintado

166

Literatura infantil antirracista no cotidiano escolar

Aretha Fabiana do Amaral Felício

Debora Caroline Correa da Silva

Juciany Gelli Estan

Kátia Janaína Santana da Costa Ferreira

177

Bebês, relações étnico-raciais e os campos de experiências da BNCC

Jéssica da Costa Ricordi

Elaine Heloísa de Amorim

185

Entre quantidades, tempos, ancestralidade e transformações: por uma infância sem racismo

Luciene Ferreira

Osmarina Souza da Mota

Soraia Meleiro dos Santos

196

Práticas educativas para educação das relações étnico-raciais

Tatiane Gomes Ribeiro Carneiro

204

Sobre as organizadoras

212

APRESENTAÇÃO



Profa. Dra. Flávia Rodrigues Lima da Rocha
Profa. Esp. Joana Marques de Lima Saar Xavier
Profa. Ma. Sara da Silva Pereira

Esta obra “Racismos e antirracismos nas infâncias” é resultado de um curso homônimo, promovido pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre, em 2021, destinado especialmente a profissionais da educação que trabalham com crianças, no intuito de pensar e construir propostas de Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) para as infâncias.

O curso e a obra construída a partir dele foram pensados por educadoras negras, estudiosas em ERER, a partir da compreensão da necessidade de romper com o histórico racismo que violenta nossas crianças de uma forma cruel e tácita, deixando-as muitas vezes sem reação e levando essas crianças a rejeitarem suas identidades negras e indígenas, visando inserirem-se no sistema da branquitude que regulamenta a sociedade, inclusive as relações, e exclui quem não pertence e quem não se adequa a ele.

Esse curso foi uma resposta ao racismo sofrido pelas crianças indefesas que fomos um dia, no intuito de que cada vez menos crianças sejam desumanizadas em suas identidades e raízes não europeias, sejam elas crianças negras ou indígenas.

A obra foi organizada de forma coletiva e sem ônus, em um esforço conjunto para que o conhecimento produzido no curso possa ser compartilhado de forma democrática, acessível e gratuita a todas as pessoas. Este livro contou com uma parte introdutória que discute conceitos relacionados à ERER, produzida pelas/os palestrantes que contribuíram com o curso. Posteriormente, tem-se as propostas pedagógicas das/dos participantes do curso, fundamentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil.

A obra contou com uma equipe de logística que organizou os textos, com um conjunto de pareceristas que contribuiu com sua construção conceitual, um grupo de revisores/as de língua portuguesa, que qualificou ainda mais os textos para a publicação e também contou com uma equipe de produção artística que merece um texto à parte, explicitando como as artes foram pensadas e criadas.

É importante dizer que a beleza desta obra é fruto da riqueza que foi a formação da qual é produto. Formação esta que contou com estudiosas/os extremamente comprometidas/os com

uma educação antirracista, tanto em sua organização quanto como palestrantes e, ainda, como participantes. O curso, que foi concluído com 110 participantes, contou com pessoas de todas as regiões do país, trazendo uma diversidade para a composição das propostas de práticas pedagógicas que compõem esta coletânea.

Além disso, o curso contou com professores/as de Educação Infantil e dos Anos Iniciais, bem como educadores/as de outras áreas do conhecimento, mas igualmente comprometidos/as com a luta pela promoção da igualdade racial nas escolas. Alguns e algumas participantes eram vinculados/as ao sistema de gestão de seus municípios, de forma que cada participante foi também uma semente que já tem germinado, crescido, florescido e frutificado no lugar em que está plantado, tornando-se não apenas produtor/a de conhecimento, ora sistematizado nesta obra, como também uma pessoa multiplicadora destas aprendizagens em seu cotidiano.

Enfim, a obra *Racismos e Antirracismos nas Infâncias* foi pensada para que pessoas indígenas, negras, amarelas e brancas possam se reconhecer como sujeitos/as valiosos/as em suas identidades, histórias e culturas e possam assim somar forças na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Além disso, constitui-se como uma valiosa contribuição para professores e professoras que atuam na perspectiva de uma educação antirracista.

Vale ressaltar que a obra retrata um conjunto de práticas voltadas à etapa da Educação Infantil, por isso foi organizada a partir dos campos de experiências baseados em seis direitos de aprendizagem e em objetivos de aprendizagem, desenvolvimento, as interações e brincadeiras como eixos estruturantes. Um dos exercícios propostos pelo curso foi justamente pensar a respeito dos conhecimentos e aprendizagens referentes à diversidade étnico-racial na BNCC, uma vez que o documento não é transparente em relação a essa temática.

Os campos de experiências, além de efetivarem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, como conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, ainda garantem a aprendizagem das crianças, sempre partindo de suas próprias vivências e protagonismo. São eles: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Para organizar o trabalho com as professoras no seminário proposto pelo curso, dividimos nos grupos os objetivos de cada campo de experiências, apenas como organização didática para cada grupo enfatizar mais aquele determinado campo. No entanto, é importante destacar que os campos de experiências se articulam entre si, estão entrelaçados e inter-relacionados e não podem ser trabalhados de forma isolada, estanque. A transversalidade é



característica contundente nessa forma de organização da prática pedagógica, resultando em aprendizagens significativas para crianças e professores/as.

Refletir sobre os objetivos de cada campo de experiências, articulando-os às práticas que pudessem ser antirracistas, levando em consideração as experiências cotidianas das crianças e planejando com intencionalidade, resultou no trabalho que se segue e que mostra a articulação dos conhecimentos trabalhados no curso com a Educação das Relações Étnico-Raciais.

O capítulo intitulado “A importância da Educação para as Relações Étnico-Raciais na primeira infância: práticas antirracistas e o campo de experiências ‘O eu, o outro e o nós’”, de Arlete Odair Skora, Fernanda Pedrotti Munhoz, Gláucia Damiano Monteiro Barbosa, Karina Lopus Nogueira Xavier e Marlene da Silva, traz propostas de experiências antirracistas para o campo de experiências “O eu, o outro e o nós”. As autoras propõem: brincadeiras no espelho, brincadeiras envolvendo musicalidade/corpo/som/diversidade, oficina e brincadeiras com bonecas (os), roda de leitura das obras “Cada um é de um jeito, cada jeito é de cada um!” e “Azizi: O presente precioso”, de Lucimar Rosa Dias, e roda de conversa sobre família e identidade.

Na subseção com o título “Da tradição oral à literatura afro-brasileira: As possibilidades de uma educação antirracista na Educação Infantil”, de Marlene das Dores do Carmo, Maricélia da Silva Palhares e Robson Gomes de Brito, as autoras e o autor usando a obra de literatura infantil “Zaila não quer comer”, de Marlene das Dores Carmo, trazem formas de trabalhar os conhecimentos ancestrais, a mitologia africana, identidade, vocabulário, respeito aos mais velhos e às mais velhas, regras de convívio, localização, alimentação, culinária, a tradição oral e o respeito à diversidade religiosa desde a Educação Infantil. Desse modo, o autor e as autoras têm o intuito de: favorecer o desenvolvimento de uma prática antirracista, na Educação Infantil; a valorização e o respeito à diversidade religiosa e às diferenças étnicas e culturais, para que no processo de construção da sua identidade e conceitos; as crianças bem pequenas consigam respeitar as diferenças, resolver seus conflitos, a valorizar as culturas individuais de maneira ética, inclusiva, favorecendo-lhes a construção da autoimagem e do conhecimento do outro por meio de estímulos sonoros, visuais e táteis.

O capítulo “O eu, o outro e o nós” e as crianças pequenas: propostas de práticas pedagógicas em Educação das Relações Étnico-Raciais para a Educação Infantil”, de Bruna de Lima Campos, Daniele Cristina da Silva Góes Morato e Matheus Lucas Lima Sampaio, propõe trabalhar localização por meio da confecção de um mapa da unidade educativa e da exposição de mapa da África, interação entre as crianças por meio da brincadeira Terra-mar – brincadeira popular do Moçambique, a experiência Caixa Musical – com músicas infantis africanas e a leitura



do livro infantil, o menino Nito, da autora Sônia Rosa, e da obra Sulwe, da atriz e escritora quênio-mexicana Lupita Nyong'o.

Em “Bebês: corpo, gestos, movimentos e Educação das Relações Étnico-Raciais nas infâncias”, de Leocardia Cristina Reginaldo da Cruz, Livia Ferreira de Abreu Cavalheiro, Kátia Ângela Marques de Andrade e Janaina Patrícia Gonçalves, traz como propostas de interações e brincadeiras: cesto cama de gato, salvo por um abraço, cantinho da história com leituras de temática étnico-racial, saia para contação ou momento musical, passar por labirinto com tecidos, almofadas e bambolês ou outro suporte, massagem e soneca, lavar, esfregar e estender, dançar acompanhando os gestos, corporeidade e movimento, pau de chuva, banho na (o) boneca (o) e o dia de beleza. As autoras tiveram como objetivo principal: apresentar práticas pedagógicas, pautadas nas interações, no brincar e na ludicidade, ou seja, apresentar sugestões de experiências que garantam aos bebês, negros e não negros, o tratamento igualitário nas diversas situações da Educação e cuidados na creche.

Já o capítulo “Corpo, gestos e movimentos: práticas pedagógicas antirracistas com crianças bem pequenas”, de Ana Carolina de Sousa, Andrea Barbosa de Andrade, Joice Ribeiro da Silva, Katia Conceição de Jesus Vida e Luciana Sílvia Evangelista, apresenta: dança no espelho, FTIFFFI: brincadeira adaptada de Eritreia – país da África Oriental, saltando feijão, minha identidade, dia da beleza e projeto mini chef-comidas africanas. As autoras têm o objetivo de fomentar uma Educação Básica equitativa para todos/as, através de práticas pedagógicas antirracistas, neste caso, especialmente as crianças bem pequenas.

A subseção “Ouvir, cantar, dançar e brincar com Sulwe: proposta para uma educação antirracista”, de Ailton Santana, Andreza Mara da Fonseca, Maria Auxiliadora da Silva, Mariana Gonçalves da Gama e Stela Cristina Ribeiro, trata sobre linguagens para o desenvolvimento da educação antirracista no cotidiano escolar. As autoras e o autor trazem a temática étnico-racial por meio da obra de literatura infantil Sulwe, de Lupita Nyong'o, das brincadeiras: a) Terra/Mar (Noite/Dia) – origem de Moçambique; b) Chocalho Noite/Dia; c) exposição artística.

O capítulo chamado “Educação das Relações Étnico-Raciais: uma breve discussão e proposta de momentos para bebês”, de Ana Paula Rocha de Azevedo, Cristiane Ostermann, Genecir dos Santos Barreto Josviak, Evelyn Cecília Necker Carl e Bárbara Lima dos Anjos, considera a Educação para as Relações Étnico-Raciais e através de músicas, criação de instrumentos musicais e brinquedos (chocalho, tambor, cuica, pulseiras de tampas, maracá e etc.), receitas coloridas e comestíveis, produção de tintas, pigmentos naturais e pinturas, propõe, de forma lúdica e antirracista, propõe experiências para os bebês.



Quanto ao capítulo “Traços, sons, cores e formas em experiências plurais”, de Fernanda Paulino, Muriane Sirlene e Solange Bonifácio, trouxe sugestões de experiências para o campo de experiências Traços, Sons, Cores e Formas e as sugestões em Educação para as Relações Étnico-Raciais foram planejadas tendo como referência o Parecer 003/2004. As autoras compartilharam as propostas: a) sons dos pés à cabeça, com o objetivo de explorar sons e ritmos que o do corpo pode produzir; b) sons da terra, sons da água, chacoalhar e bater lata, objetivando explorar sons e ritmos do entorno e de objetos; c) modelar sonhos e brincadeiras, a fim de explorar formas e texturas.

A parte intitulada “Traços, sons, cores e formas”, de Cleidiane Colins Gomes, Ednalva Rodrigues de Oliveira, Lucilene Costa e Thais Cristina, propõe que as crianças misturem tintas para identificarem sua cor e a produção de um autorretrato. Traz, ainda, a importância da literatura infantil, apresentando obras que valorizem a história e cultura afro-brasileira e africana para que as crianças possam se conhecer e se orgulhar do seu pertencimento étnico-racial.

O capítulo designado “Propostas pedagógicas para EREER para bebês de zero a 1 ano e 6 meses”, de Alessandra Batista Machado, Maria Clemilda dos Santos Borges Cunha, Marcos Antônio dos Santos Rodrigues e Regiane de Souza Barbosa, propõe a confecção de um livro de pano contendo cantigas de roda; a apreciação de história de temática da cultura africana e afro-brasileira; a exploração de instrumentos musicais e o acompanhamento pelos bebês de uma música de origem africana. São sugestões que estimulam a imaginação, a curiosidade e oportunizam aos bebês a familiaridade com a fala, o pensamento e a imaginação além de desenvolver o gosto pela leitura, desde o berço, sempre numa perspectiva antirracista.

“Trilhando o caminho da descolonização no campo da Educação Infantil: refletindo sobre Relações Étnico-Raciais a partir da cultura da etnia indígena Munduruku”, de Andréia Cristina Pereira, Amanda Correia Cidreira; Aquila Bruno Miranda, Cecília Almeida Rios e Tatiane Luísa de Moraes Pintado, apresenta uma proposta pedagógica baseada em um livro de literatura infantil indígena. O trabalho com instrumentos musicais, a observação do amadurecimento de um cacho de bananas, a produção do mingau, a confecção de um caderno de receitas preparadas com banana, a produção de um livro pelas crianças com o registro de tudo o que aprenderam sobre os povos indígenas são sugestões de trabalho que proporcionam às crianças a construção de novas perspectivas acerca desses povos.

O capítulo que tem por título “Literatura infantil antirracista no cotidiano escolar”, de Aretha Fabiana, Debora Caroline Correa da Silva, Juciany Gelli e Katia Janaina, propõe que as crianças conheçam sua história por meio de informações obtidas em uma entrevista com as famílias. Outra sugestão proposta pelo texto é trabalhar com a culinária afro-brasileira em que as



autoras, além de proporem o convite à preparação de algum prato típico por uma das avós das crianças, ainda trazem um livro voltado à temática. No trabalho, a literatura infantil é contemplada por meio da apresentação de um livro e de personagens indígenas que povoam histórias infantis.

“Bebês, relações étnico-raciais e os campos de experiências da BNCC”, de Jéssica da Costa Ricordi e Eliane Heolisa de Amorim, apresenta desenhos animados e a proposta de organização dos espaços da instituição de Educação Infantil numa perspectiva antirracista. A partir das obras de artistas como Rubem Valentim e Ester Mahlangu, as autoras propõem a releitura por meio de materiais diversificados e a confecção de um tapete tátil utilizando elementos afro-brasileiros e indígenas.

O capítulo “Entre quantidades, tempos, ancestralidade e transformações: por uma infância sem racismo”, de Luciene Ferreira, Osmarina Souza da Mota e Soraia Meleiro, apresenta a proposta de confecção de bonecas Abayomi, trazendo sua origem com a artesã Lena Martins e propondo diferentes tipos de observações, comparações e criações a partir do manuseio de retalhos utilizados para essa experiência.

A subseção “Práticas educativas para Educação das Relações Étnico-Raciais”, de Tatiane Gomes Ribeiro Carneiro, apresenta sugestões de práticas pedagógicas para atender os objetivos de aprendizagem do campo de experiências espaços, tempos, quantidades, relações e transformações com crianças pequenas por meio da apresentação do mito dos povos Bororos que conta a origem das estrelas. A sugestão é que as crianças observem o céu em diferentes horários e façam observações a respeito do que viram. A autora apresenta livros de literatura indígena para dar suporte à confecção pelas crianças de um painel sobre mitologia.

Enfim, essa coletânea apresenta capítulos-proposta para que as nossas crianças, desde a primeira infância, tenham acesso a uma Educação que combata todas as formas de racismo, preconceito, discriminação e cresçam valorizando e respeitando as suas identidades e dos/as outros/as. Por acreditar e esperar que a Educação é o melhor caminho para a promoção de igualdade racial é que apresentamos esta obra *Racismos e Antirracismos nas Infâncias*.



POR UMA PEDAGOGIA POR.DE.PARA¹ INFÂNCIA ANTIRRACISTA

Profa. Dra. Lucimar Rosa Dias

*Para a infância negra construiremos
um mundo diferente
nutrido ao axé de Exu
Ao amor infinito de Oxum
à compaixão de Obatalá
à espada justiceira de Ogum*

(Abdias Nascimento)²

A epígrafe que abre este texto está certamente em consonância com todos os capítulos deste livro. Não há descanso nessa caminhada, não há tempo a perder. A infância negra precisa, merece e com certeza um dia viverá em um mundo diferente; um mundo em que a cor da pele negra, o cabelo crespo não será motivo para que nenhuma criança sofra. Para isso, estamos, como dizia Abdias Nascimento, construindo esse mundo, pedra a pedra, lápis a lápis, livro a livro, curso a curso.

Por isso, o convite para prefaciar esta obra, que é fruto de reflexões realizadas no curso Racismos e Antirracismos na Infância, promovido pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre (Neabi/Ufac), foi um presente para mim. Fui convidada por Flavia Rodrigues Lima da Rocha, pessoa com a qual convivi no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná, durante seu doutoramento, e a quem aprendi a admirar pela delicadeza com que trata as pessoas, pelo compromisso com a educação antirracista e por tecer fios tão fortes e consistentes no campo acadêmico; assim, me sinto muito ligada a Neabi/Ufac, mesmo sem nunca ter ido fisicamente à instituição.

Acompanhei o curso às vezes assistindo, às vezes escutando de pessoas que estavam cursando sobre as importantes discussões que foram realizadas durante as aulas. Era gente do Brasil inteiro, gente branca, gente preta. Muitas e muitas mulheres. Todas imbuídas da mesma intencionalidade: construir um mundo diferente, um mundo sem racismo para que as infâncias, especialmente, as negras e indígenas possam crescer sem a dolorida experiência da discriminação racial. Tal intento requer muitas discussões, inflexões sobre nossas próprias ações, o que nos

¹ Nome inspirado no grupo Política por.de.para Mulheres. Grupo de mulheres voluntárias, feministas, antirracistas, plurais e ativistas, que atuam para promover igualdade, em uma perspectiva interseccional.

² NASCIMENTO, A. Olhando no Espelho [trecho]. **Literafro: Portal da Literatura Abro-Brasileira**, Belo Horizonte. Disponível em: <http://www.letas.ufmg.br/literafro/autores/11-textos-dos-autores/458-abdias-nascimento-olhando-no-espelho>.

exige estudo, disciplina e compromisso para realizar aquilo que Paulo Freire chamou de práxis – ação – reflexão – ação.

Urge que desenvolvamos uma Pedagogia por.de.para infância antirracista que não se realize apenas no espaço das instituições educacionais. Essa Pedagogia deve ser orientada pela perspectiva da Educação para as relações étnico-raciais e, conforme temos defendido no grupo de estudos e pesquisas ErêYá/UFPR, ela acontece em todos os espaços: na escola, na casa, nas mídias, nas ruas, nas brinquedotecas, nas bibliotecas, nos parques, nos museus. Enfim, onde houver criança, ali estará a possibilidade de sua realização.

Essa nova práxis pedagógica implica num compromisso a ser sustentado, como disse Abdias do Nascimento (1983), nutrido com o axé de Exú – o guardião da comunicação -, ou seja, o que falamos, como falamos, o que escrevemos, os nossos gestos, a música, a dança e todas as formas de comunicação nutridas por Exú colocarão em questão toda transmissão de ideias preconceituosas e racistas que afetam as crianças, especialmente, negras e indígenas.

Nesse sentido, é imprescindível que conheçamos os conceitos, as normativas do campo das relações raciais, para ter palavras que denominem exatamente os acontecimentos. Como disse a pesquisadora Megg Rayara Gomes de Oliveira (2019): “O que não tem nome não existe”. E não podemos mais deixar de nomear as práticas **de racistas**, já temos nome! Uma professora que coloca uma máscara de macaco em um menino negro pequeno que está vestido de palhaço em uma festa à fantasia, praticou um ato racista! Sem meio termo, sem meias palavras.

É nas instituições educacionais que bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, constroem suas relações sociais e ali passam dias a dias. E embora interajam com pessoas com raça/cor, classe e religiões distintas, são obrigadas a conviver com a cultura eurocêntrica como a mais importante, a necessária, a hegemônica ou, como diria Cintia Cardoso (2018), é a branquitude normativa orientando a organização dos tempos, espaços, brincadeiras e a composição das materialidades.

Neste livro, passando página a página, vamos conhecendo o mundo diferente que a epígrafe nos lembra que é possível construir, não amanhã, mas agora. Neste momento. Banhados pelas águas doces, prenes da sabedoria de Oxúm, por meio de seu amor infinito, nos preenchemos de compromisso ético e político para que, junto com as crianças nas brincadeiras, nos jogos, nas literaturas, nas músicas, nos filmes e muitos outros artefatos, possamos trazer as culturas dos diversos povos originários, da população negra, dos quilombolas, dos ribeirinhos, dos povos da Amazônia, em resumo: romper com a História única, diversificar, pluralizar as referências infantis sobre o mundo que as cercam. De acordo Samara Rosa da Costa, Sara da Silva Pereira e Lucimar Rosa Dias (2021, p. 129), “os artefatos culturais produzem significados,



traduzindo determinadas concepções e ideologias. Por isso, é importante considerá-los e ampliar o acesso a materiais que representem diversas culturas e que contemplem as histórias de diferentes povos e nações”.

Essa presença de lógicas outras nas interações e brincadeiras, guiadas pela compaixão de Obatalá – O rei do Pano Branco, nos ajudará a moldar novos seres humanos, criando **um mundo diferente**, em que o respeito pelo outro seja a regra. Para isso, aprende-se a cantar, explora-se, desde bebês, movimentos, cores, texturas que possibilitam o mergulho em fontes das culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas. Para cada campo de experiência da Base Nacional Curricular Comum há proposições que podem ser reinventadas, re(modeladas), transformadas.

Não se trata de seguir modelos, mas de aprender com professores e professoras que se dispuserem a estudar e, aprendendo uns com os outros, (re)ver a normativa em diálogo com a Educação para as relações étnico-raciais. Esse movimento pode ser comparado à espada justiceira de Ogum – o orixá guerreiro. Construir uma educação antirracista exige que declaremos guerra à hipocrisia que tenta negar a existência do racismo, nos pede coragem para enfrentar o eurocentrismo curricular, e força para fazermos existir a justiça curricular (GOMES, 2019) e produzir a Pedagogia antirracista por.de.para crianças.

Não há receitas, mas há muito caminho trilhado, muita voz erguida em prol de infâncias sem racismo. Assim, finalizo este prefácio com bell hooks, porque acredito que todo trabalho comprometido e as sugestões presentes neste livro, oriundas de um curso tão potente como foi esse, é um ato de erguer a voz. Assim, sigamos com bell hooks e todos/as autores/as deste livro neste ato.

Fazer a transição do silêncio à fala é, para o oprimido, o colonizado, o explorado, e para aqueles que se levantam e lutam lado a lado, um gesto de desafio que cura, que possibilita uma vida nova e um novo crescimento. Esse ato de fala, de “erguer a voz”, não é um mero gesto de palavras vazias: é uma expressão de nossa transição de objeto para sujeito – a voz liberta (2019, p. 32).

REFERÊNCIAS

CARDOSO, Cintia. **Branquitude na educação infantil**: um estudo sobre a educação das relações étnico-raciais em uma unidade educativa do município de Florianópolis. 2018. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Paraná (UFPR), Setor de Educação. Curitiba, 2018.

COSTA, Samara da Rosa; PEREIRA, Sara da Silva; DIAS, Lucimar Rosa. Literatura infantil e reflexões antirracistas no cotidiano da primeira infância. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 14, n. 39, p. 125-139, maio 2022. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/1384>. Acesso em: 15 jul. 2022.



GOMES, Nilma Lino. Raça e educação infantil: à procura de justiça. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 1015-1044 jul./set. 2019. Disponível em: < <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p1015-1044>>. Acesso em: 15 jul. 2022.

hooks, bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. Tradução de Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

NASCIMENTO, Abdias do. **Axés do sangue e da esperança: orikis**. Rio de Janeiro: Achiame, Abdias. 1983.



ILUSTRAÇÕES: UMA FERRAMENTA ANTIRRACISTA

Ana Cláudia Magnani Delle Piagge

Raiele Souza Moura

Patrícia Aparecida Fernandes



Estas palavras têm por objetivo relatar o processo criativo e reflexivo da feitura das artes visuais destinadas a este livro. Para tanto, a metodologia utilizada foi composta de desenhos autorais que posteriormente foram transformados em ilustrações digitais. Utilizamos as contribuições de intelectuais, tais como hooks (2017) e Gonzalez (2020), as quais nos ensinam que a linguagem é sempre um instrumento de luta, uma ferramenta poderosa, e nunca neutra. Portanto, através desta produção artística expressamos nosso posicionamento em favor de uma educação e sociedade antirracista.

Ao pensarmos na aplicabilidade no âmbito educacional das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, se fez necessário elaborar ilustrações que representassem de forma positiva as crianças negras e indígenas, utilizando diversas linguagens como forma de ampliar o conhecimento de si e do outro, bem como o respeito em relação às culturas e às diferenças entre as pessoas. Nossas artes estão em diálogo com as práticas pedagógicas antirracistas propostas pelos professores da Educação Infantil. As imagens, assim como as palavras, contêm em si poder e potência. Elas dizem de nós e do nosso posicionamento em relação ao mundo, falam sobre uma resistência possível diante de tantas impossibilidades.

Duras (2021, p. 34) afirma que “não podemos escrever sem a força do corpo”, sem envolvermos todo nosso corpo no processo e, ao nosso olhar, devemos acrescentar que é impossível realizarmos a ilustração de um livro sem nos envolvermos totalmente com ele. Nesse sentido, foi crucial estabelecermos uma conexão com as nossas memórias e experiências, buscando enxergar o mundo através da nossa percepção atual, assim como com os olhos da criança que fomos. Ao longo do processo criativo e reflexivo, foi necessário perceber as singularidades contidas em cada escrita para expressá-la através das imagens e, por meio delas, objetivamos representar de maneira positiva o pertencimento étnico-racial nas infâncias.

O principal papel a ser exercido pela ilustração é fortalecer a própria escrita. É reafirmar, dando mais vitalidade ao texto escrito. Através da linguagem escolhida, seja ela qual formato tiver, podemos “produz(ir) sentido, cria(r) realidades e, às vezes, funciona(r) como potentes mecanismos de subjetivação” (BONDÍA, 2002, p. 21). Seríamos capazes de transbordar da

ilustração, simplesmente, imagem, derramando-a para fora das margens, desenvolvendo uma tessitura que se espalhasse por vários caminhos, podendo, assim, expressar toda e qualquer coisa.

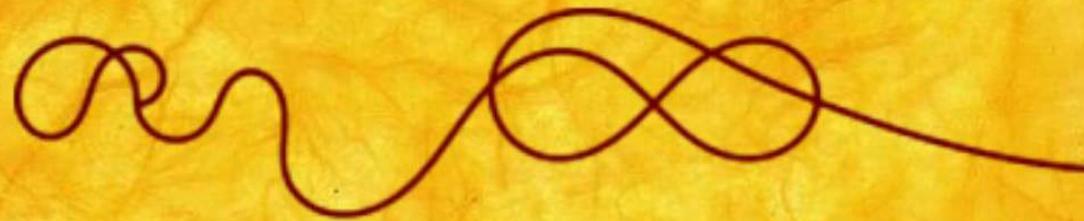
Percebendo como a nossa experiência foi singular, entendemos que o nosso trabalho não ocorreu apartado da existência, ao contrário, ele ressignificou a nossa vida e trajetória enquanto educadoras. Assim, resolvemos com este trabalho assumir que a ilustração pode também, nas palavras de nosso grande educador Freire (2021), diminuir os abismos entre o que a gente fala e o que a gente faz. Somos educadoras antirracistas, e a opção pela linguagem por nós utilizada tinha que nos inscrever no mundo como tal.

Por fim, buscamos tecer nossa escrita-ilustrativa com diversos fios que dançam junto à escrita (PAULUCCI, 2022) que, se misturando a outros tantos, possibilitaram apresentar uma melhor qualidade de imagens que fossem legíveis, faladas, pintadas, tecidas, coladas, cantadas, recortadas, para compor uma ilustração-texto-escrita que expressasse os textos escritos e os estudos realizados, mas que também, falasse de nós e de como essas experiências com as linguagens nos afetaram e nos possibilitaram desenvolver novos saberes e fazeres.

REFERÊNCIAS

- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 10.639/2003**, de 09 de janeiro de 2003. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2003.
- BRASIL. **Lei nº 11.645/2008**, de 10 de março de 2008. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2008.
- DURAS, Marguerite. **Escrever**. Traduzido por Luciene Guimarães de Oliveira. Belo Horizonte: Relicário, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da solidariedade**. 1ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos. In: RIOS, Flavia; LIMA, Márcia (org.). Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- PAULUCCI, Eric Machado. Poéticas sem teto: ocupar ou movimentar ou aprender matemáticas. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” Faculdade de Ciências e Letras Araraquara, **Repositório Unesp**, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/216770>. Acesso em: 7 jul. 2022





SEÇÃO I

INTRODUÇÃO À EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

USO DE TERMOS E CONCEITOS NA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Flávia Rodrigues Lima da Rocha

Mary Barbosa Eusébio

Kaliny Custódio do Carmo

Este texto é referente à aula “Uso de termos e conceitos na educação das relações étnico-raciais”, Módulo I – Introdução à Educação das Relações Étnico-Raciais do Curso *Racismos e Antirracismos na Infância*. A aula teve o intuito de apresentar aos cursistas conceitos importantes para tratar a Educação das Relações Étnico-Raciais pois, para compartilhar conhecimentos, faz-se necessária a compreensão do que está sendo abordado. Os conceitos que partiram da perspectiva de Gomes (2005) serão aqui apresentados .

Identidade: as identidades não são inatas. Elas referem-se a “um modo de ser no mundo e com os outros, é um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais” (GOMES, 2005, p. 41). A identidade não se prende apenas ao nível da cultura, mas envolve também, os níveis sociopolítico e histórico em cada sociedade (GOMES, 2005). Identidade negra: “reconhecer-se numa identidade supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência” (GOMES, 2005, p. 42). Dessa forma, a identidade negra é entendida como uma construção social, histórica, cultural e plural.

Raça: o conceito biológico da palavra é uma forma de categorizar e classificar seres vivos quanto à sua espécie. Na modernidade, passou a ser uma forma de diferenciar seres vivos, classificando os indivíduos da raça humana como superiores e inferiores. Já no contexto social, raça é utilizada como construção social, política e cultural produzida nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico, não significando, de forma alguma, um dado da natureza (MUNANGA, 2004). Em 1950, com a criação da Organização das Nações Unidas (ONU), foi proclamada a *Declaração das Raças*, onde a ciência reconhece que nunca existiram diferenciações entre os indivíduos da raça humana.

Etnia: tal termo é usado para se referir ao pertencimento ancestral e étnico/racial, que se diferencia do conceito de etnocentrismo, termo que designa o sentimento de superioridade que uma cultura tem em relação a outras. Indivíduos que se utilizam do etnocentrismo acreditam que seus valores e sua cultura são melhores e mais corretos. Quando se considera as diferenças como uma inferioridade biológica, isso transforma-se em racismo.

Racismo: conjunto de ideias e imagens referentes aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. Baseia-se na cor da pele, nos tipos de cabelo e nos traços negroides ou indígenas. Algumas teorias racistas foram difundidas, como o racismo científico, que propagava a ideia de inferioridade do indivíduo negro por conta de suas características fenotípicas, difundindo concepções de que era necessário implantar uma política de branqueamento populacional no Brasil.

Preconceito: julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia, de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo. Trata-se da opinião formada antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos.

Discriminação Racial: a palavra discriminar significa “distinguir”, “diferençar”, “discernir”. É considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito, podendo ser originada de processos sociais, políticos e psicológicos. Pode ser provocada, também, por interesses da manutenção de privilégios.

Democracia Racial: corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Tal discurso consegue desviar o olhar da população e do próprio Estado brasileiro das atrocidades cometidas contra os africanos escravizados no Brasil e seus descendentes, impedindo-os de agirem de maneira contundente e eficaz na superação do racismo.

Bullying: numa definição bastante utilizada, pode ser compreendido como “todas as atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia, e executadas dentro de uma relação desigual de poder, tornando possível a intimidação da vítima” (LOPES NETO, 2005, p. 165). O comportamento agressivo e negativo, os atos executados repetidamente e o desequilíbrio de poder entre as partes são as características essenciais do fenômeno.

Ainda dentro do aspecto conceitual, a aula, objeto desse texto, trouxe o estudo sobre a branquitude na Educação Infantil. Segundo Cardoso (2018), branquitude significa a prática de poder e configuração de uma identidade branca, de um grupo racial. Branquitude é um sistema de dominação racial, simbólico e material. Sistema de poder derivado da colonialidade. Branquitude não é indivíduo. É sistema, havendo indivíduos que reproduzem o sistema, assim como o sistema vai produzindo o indivíduo. Não é sobre um sujeito, é sobre uma lógica de poder.

Além de todo o exposto, é importante fazer a distinção dos termos “injúria racial” e “racismo”, bem como conhecer seus aspectos legais, demonstrados na tabela 01.



Tabela 01: Diferença jurídica entre Injúria Racial e Racismo

	INJÚRIA RACIAL	RACISMO
BEM JURÍDICO	honra subjetiva	dignidade humana
PRECONCEITO	raça, cor, etnia, religião, origem ou a condição de pessoa idosa ou portadora de deficiência	raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional
PREVISÃO LEGAL	art. 140, § 3.º, Código Penal	Lei 7.716/89(Lei CAÓ)
AÇÃO PENAL	pública condicionada à representação	pública incondicionada
FIANÇA	cabe fiança	inafiável
PRESCRIÇÃO	prescreve (art. 109, CP)	imprescritível
VÍTIMAS	número determinado de vítimas	número indeterminado de vítimas

Fonte: Conselho Nacional de Justiça (2015).

Tais conceitos tornam-se imprescindíveis para tratar a Educação das Relações Étnico-Raciais. Como são conceitos gerais, é importante adaptá-los à infância. Ao difundir-los, é possível formar crianças/cidadãos antirracistas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. **Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying)**. Brasília: Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm. Acesso em: 20 abr. 2022.

CARDOSO, Cintia. **Branquitude na educação infantil**: um estudo sobre a educação das relações étnico-raciais em uma unidade educativa do município de Florianópolis. 2018. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Paraná (UFPR), Setor de Educação. Curitiba, 2018.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Conheça a diferença entre racismo e injúria racial**. Conselho Nacional de Justiça, 2015. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/conheca-a-diferenca-entre-racismo-e-injuria-racial/>. Acesso em: 04 abr. 2022.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira** [S.l.; s.n.], 2004.

LOPES NETO, Aramis A. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, v. 81, n. 5, 2005.



HISTÓRICO DO RACISMO NO BRASIL

Nedy Bianca Medeiros de Albuquerque



Falar de Racismos e Antirracismos na Infância requer inferências sobre as histórias e estórias que são contadas às nossas crianças; requer saber o “porquê”, o “como” e “com quais fins” acontecem essas narrativas. Em geral, ao pensarmos nas historietas infantis, lembramos de príncipes, princesas e bruxas, cujos estereótipos se constituem em torno desses, dos seus servos e escravos. A dualidade entre bons e maus, lívidos e opacos, bonitos e feios, cujos padrões estéticos e comportamentais binários configuram a falsa universalidade homogeneizante.

Não há, nos contos infanto-juvenis, a problematização de quem são os ajudantes dos belos e dos malditos, tampouco há a explicação de onde surgem e porque aparecem em condição de inferiorização, massificando no imaginário coletivo a associação de nobreza as padronizações de beleza e ordenamento sociais europeus. Nesse contexto, o escravizado e o oprimido brotam nos enredos como pachorrentos a serem resgatados ou controlados face às suas passividades, sem nenhuma reflexão sobre as suas práticas de resistência. Frente aos artifícios indutores da “normalização” da subalternidade é que se depreende a relevância de dialogarmos sobre o histórico do racismo no Brasil no Curso Racismos e Antirracismos na Infância, promovido pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre, no primeiro semestre de 2021.

Para isso, a palestra em comento, que foi realizada em formato síncrono, proporcionou o uso da aula expositiva dialogada no módulo inaugural do curso. Contou com referencial composto por Marquese (2006) e sua análise sobre a “Dinâmica da escravidão no Brasil: resistência, tráfico negreiro e alforrias, séculos XVII a XIX”, na qual o autor aborda as manumissões nas regiões mineiras, além de explicar por que não tivemos um segundo Palmares. Outro aporte utilizado foi Moura (1983) em seu clássico “Escravidão, colonialismo, imperialismo e racismo”, que nos inspirou a fazer a conexão entre racismo e colonização do Brasil. Em subsídio à relação de escravização das populações indígenas tivemos como ancoragem o manual de “História do Brasil colônia” de Mesgravis (2015); e Munanga (2015), a apresentar as razões de “Por que ensinar a história do negro na escola brasileira?”

Em caráter introdutório se fez debate da conceituação de escravismo e colonialismo, partindo daí para caracterizar a escravidão indígena e negra ocorridas no Brasil Colonial e Império, demonstrando a correlação com a escravização dessas populações à “colonização” e

ocupação do Brasil. Em seguida, foram abordados os mecanismos de controle efetivados pela fé e ordenamento jurídico, relativos à catequização e evangelização dos povos indígenas, o “batismo” imposto aos africanos escravizados era também instrumento de reconhecimento de sua condição de sujeito escravizado e comercializado (recordando que na dinâmica do tráfico negreiro necessitavam denominar e catalogar essas pessoas, a semelhança de “peças” vendáveis).

Após a problematização do batizado forçado para pessoas negras e indígenas, focamos nossas atenções dialogando a respeito das resistências, constituídas nos quilombos, fugas, enfrentamentos físicos, suicídios, manumissões, organizações de irmandades e confrarias, nas pressões políticas internacionais e no movimento abolicionista, empregando Costa (2012) e sua “Historiografia da abolição do tráfico negreiro”. Com o fito de asseverar o fim da escravidão enquanto produto de um trabalho longo de resistência negra, em desfavor dos discursos que apresentavam as populações escravizadas como sujeitos passivos “resgatados” do cativeiro pela ação de indivíduos livres (SALLES, 2011).

Em etapa posterior adentramos no mito da democracia racial que encobre o racismo à brasileira e seu aspecto estrutural (ALMEIDA, 2019), com intuito de debatermos as dívidas decorrentes da escravidão e colonialismo, perpassando a troca de experiências entre cursistas acerca de representações, igualdade e cidadania.

O foco de nossa conversação neste encontro foi buscar desconstruir a ideia de inexistência de racismo no Brasil, expondo sua elaboração histórica. Assim, tentamos fundamentar ao nosso público a necessidade da criação e aplicação de políticas de reparação, configuradas em uma educação das relações étnico-raciais e nas ações afirmativas, para promoção da igualdade racial e social a partir dos profissionais e pesquisadores da educação infantil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2019.

COSTA, Rodrigo Paulinelli de Almeida. A historiografia da abolição do tráfico negreiro no Brasil. In: **Anais** do XVIII Encontro Regional da Anpuh de Minas Gerais (24 a 27 de julho de 2012). Mariana/MG: Anpuh MG, 2012. Disponível em: https://www.encontro2012.mg.anpuh.org/resources/anais/24/1340673194_ARQUIVO_AhistoriografiadaabolicaodotraficonegreironoBrasil4.pdf. Acesso em: 4 abr. 2022.

MARQUESE, Rafael de Bivar. A dinâmica da escravidão no Brasil: resistência, tráfico negreiro e alforrias, séculos XVII a XIX. **Revista Novos Estudos**. São Paulo, n. 74. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002006000100007>. Acesso em: 04 abr. 2022.

MESGRAVIS, Laima. **História do Brasil Colônia**. São Paulo: Editora Contexto, 2015.



MOURA, Clóvis. Escravismo, colonialismo, imperialismo e racismo. **Revista Afro-Ásia**, Salvador, n. 14. 1983. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20824>. Acesso em: 4 abr. 2022.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 62, p. 20-31, dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i62p20-31>. Acesso em: 4 abr. 2022.

SALLES, Ricardo. Abolição no Brasil: resistência escrava, intelectuais e política (1870-1888). **Revista de Índias**, Rio de Janeiro, vol. LXXI, n. 251. 2011. Disponível em: <https://revistadeindias.revistas.csic.es/index.php/revistadeindias/article/view/860>. Acesso em: 4 abr. 2022.



RACISMOS NO AMBIENTE ESCOLAR

Andressa Queiroz da Silva

Wálisson Clister Lima Martins



O presente texto é uma apresentação de um módulo do curso: *Racismo e Antirracismo na Infância*. O módulo intitulado *Racismo no ambiente escolar* teve como objetivo identificar e compreender os aspectos e desdobramentos do racismo na Educação Infantil. Pensar em infância e racismo pode, muitas vezes, parecer incompatível, uma vez que crianças são definidas pela sociedade como seres inocentes e incapazes de reproduzir ações ruins, como o racismo.

Para dar início à conversa, é necessário compreender, assim como Silva *et al.* (2020) e Teodoro (2020), que as crianças não são seres em menor desenvolvimento ou potencial. Ao contrário, são sujeitos e agentes sociais ativos que possuem formas específicas de comunicação e socialização, além de direitos plenos. Elas são “produtoras de culturas e saberes, constituindo suas representações e interações, que exercem suas cidadanias e, de maneira peculiar, fazem uma interpretação da sociedade em que vivem” (SILVA *et al.*, 2020, p. 75). Assim, elas aprendem com os adultos e entre si mesmas, de modo que estão inseridas no contexto social e reproduzem aquilo que veem e ouvem.

A pesquisa precursora de Cavalleiro (2010), realizada em uma escola, buscou mostrar como tal instituição pode reproduzir o racismo. Dentre alguns dos exemplos citados pela autora, é possível enumerar: o silenciamento do racismo para evitar conflitos; a omissão em situação de racismo; culpabilização da vítima; culpabilização da família pelas ações das crianças; a explicação da diferença e superação do conflito por meio de um posicionamento teleológico e a negação do próprio racismo; a escola como espaço harmonioso e sereno, há assim um “paraíso racial”.

As asserções elencadas anteriormente foram resultadas das observações das relações interpessoais entre família x escola x alunos. Cavalleiro (2010), em sua pesquisa, apura que as ações ou as não ações dos professores e funcionários da escola, assim como das famílias, são cruciais para que as crianças reproduzam ações racistas. Os adultos não percebiam que as crianças, ao observarem o cotidiano escolar e familiar, reproduzem aquilo que viam e ouviam.

O racismo também pode estar presente nas práticas pedagógicas que os professores mobilizam em sala de aula. É recorrente a literatura acadêmica abordar, em suas pesquisas, práticas nas quais os professores acabam reforçando estereótipos, histórias únicas e preconceitos.

A exemplo, Silva e Nascimento (2020) trazem algumas associações negativas feitas por alunos da Educação Básica em relação à África, mostrando que muitas formas de ver o

continente continuam vinculadas à fome, à miséria e à pobreza, indicando que há uma falha na instituição escolar ao não se opor a tais representações, de modo que uma história única sobre a África ainda é reproduzida.

Santomé (2011) classifica como *currículo turístico* aquelas ações, conteúdo ou práticas pedagógicas nas quais o professor – ou o próprio currículo educacional – aborda, a partir de estereótipos, a história e a cultura das populações minorizadas, de forma trivial ou desconectada das realidades dos alunos, como quando ocorrem atividades em apenas um dia, semana ou mês voltados para a consciência negra na escola.

Em outras situações, os professores criam práticas pedagógicas que associam traços corporais negros ou identidades negras a objetos ou elementos negativos, como quando são construídas bonecas negras com o cabelo feito de esponjas de aço, ou quando, em peças de teatro ou apresentações culturais, a mulher negra é apresentada como a personagem *nega maluca*, que é colocada como uma mulher louca, cujos traços fenotípicos são extremamente caricaturizados.

Essas atitudes interferem no desenvolvimento das crianças negras, que passam a construir uma identidade negativa, marcada pela negação de si mesmas e dos próprios traços fenotípicos negros. Como nos alerta Gomes (2003, p. 171), “construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros”.

É preciso, portanto, construir uma verdadeira Educação das Relações Étnico-Raciais, no sentido de reconhecer a importância da história e cultura afro-brasileira e africana para o desenvolvimento do país e de repensar formas como nós, enquanto professores, lidamos com a diversidade e com a diferença na sala de aula (SILVA *et al.*, 2014). Isso também envolve investigar de que forma os livros didáticos, materiais paradidáticos e práticas pedagógicas efetivadas no chão da escola (BRASIL, 2004) contribuem ou atuam para combater a prática do racismo em ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC; SEPPIR, 2004. 36 p. Disponível em: <https://bit.ly/2HwgugS>. Acesso em: 17 dez. 2019.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.



GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 29, jun. 2003.

SANTOMÉ, Jwjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: 2011.

SILVA, Andrisson Ferreira.; NASCIMENTO, Danilo Rodrigues do. Associando a palavra África: propagação do conhecimento ou ignorância – reflexões a partir da lei 10.639/2003. **Revista em Favor de Igualdade Racial**, Rio Branco (AC), v. 3, n. 2, p. 19–35, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/RFIR/article/view/3305>. Acesso em: 5 jan. 2021.

SILVA, Flávia Carolina da. Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil: caminhos necessários para uma Educação antirracista. **Revista da Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as - ABPN**, Goiânia, v. 12, n. 33, jun./ago., 2020.

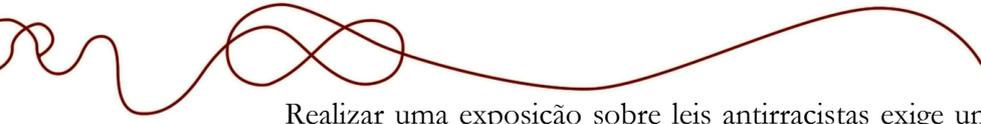
SILVA, Tomaz Tadeu da.; HALL, Stuart.; WOORDWARD, Kathryn. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEODORO, Cristina. A constituição de corpos negros em espaços de Educação Infantil: o lugar da identidade e do pertencimento étnico-racial. **Revista da Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as - ABPN**. Goiânia, v. 12, n. 33, jun.- ago., 2020.



POLÍTICA ANTIRRACISTA NO BRASIL E EDUCAÇÃO: PERCURSO, AVANÇOS E RETROCESSOS

Wilker Solidade da Silva



Realizar uma exposição sobre leis antirracistas exige uma reflexão sobre a complexidade que envolve o termo racismo, isso porque tal prática ainda ocupa uma gaveta própria no armário dos temas ignorados pela sociedade brasileira.

Alicerçado em uma constante contradição, como afirma Nilma Lino Gomes (2005), ao analisar uma pesquisa de opinião pública que revela que 87% da população reconhece a existência do racismo no Brasil, mas 96% desta afirmam não serem racistas (GOMES, 2005, p. 46-47). A amplitude das amarras do racismo é sintetizada por Hélio Santos (2001) ao explicar que, quando se pergunta o que é o racismo, sabe-se que, na construção da sociedade brasileira, o racismo é o cimento; ele é o elemento que sustenta a estrutura social, política e econômica da sociedade brasileira e, como fruto dele, tem-se a exclusão social, de acesso, e as formas diversas de desigualdade que atingem a população negra.

Limitados pela organização do texto aqui proposto, o objetivo desse ensaio foi o de refletir sobre a relação entre o Estado, as políticas públicas e o racismo, e como os profissionais da educação, em especial os professores, podem atuar para uma transformação social.

Partindo da compreensão de que as políticas públicas são ferramentas que o Estado dispõe para dar manutenção à sociedade, e alguns teóricos proporcionam um olhar crítico sobre o que, em tese, pode ser compreendido como política pública. Ela pode ser definida como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos (LYNN, 1980), ou a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos (PETERS, 1986). Política pública também pode ser entendida como aquilo que o governo escolhe fazer ou não fazer (DYE, 1984) ou, de forma ainda mais específica, a passividade do governo em relação a um problema (o não fazer nada) também pode ser entendido como uma forma de política pública (BACHRACH; BARATZ, 1962).

Considerando tais definições, é possível tomar dois caminhos interpretativos. O primeiro deles se refere a manutenção dada pelo Estado às desigualdades que se instauraram na formação social brasileira, à medida que se manteve, por séculos em silêncio, ausentando-se de sua obrigação em atuar contrário às mazelas atribuídas a população negra no país. O segundo caminho mencionado refere-se às políticas públicas antirracistas que passam a compor a agenda do Estado brasileiro, quebrando o secular silêncio e omissão deste para com as desigualdades

raciais, e que tem como mola propulsora os movimentos sociais. Esses movimentos alcançam grande poder de controle social e constroem modelos de inovações sociais, tendo, na formulação de políticas públicas específicas, seu principal reflexo na sociedade em geral.

No campo das lutas antirracistas, o movimento social negro ocupa papel de destaque na conquista dos marcos legais em evidência. As políticas, traduzidas em textos legais e reconhecidas como políticas afirmativas, estão traduzidas em forma de ações repressivas/punitivas e também valorativas/afirmativas.

Essa última, políticas afirmativas, definida como medidas redistributivas com objetivo central de ampliar a participação em diferentes setores da vida econômica, política, institucional, cultural e social no país (FERES JÚNIOR; ZONINSEIN, 2006), está evidenciada no Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010) (BRASIL, 2010); na lei de Reserva de vagas em processos seletivos para ingresso no Ensino superior e Concurso Públicos de pessoas negras (Lei nº 12.711/2012) (BRASIL, 2012a); na Educação escolar Quilombola, o Parecer CNE/CEB nº 16/2012; Resolução CNE/CEB nº 8/2012 (BRASIL, 2012b; 2012c); na obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nas escolas de todo o país (Leis nº 10.639/2003; 11.645/2008) (BRASIL, 2003; 2008), entre outras conquistas que trazem um horizonte de expectativas boas.

Conhecer tais delineamentos das políticas públicas de cunho antirracista no Brasil, por parte dos profissionais da educação, é fundamental para que eles, enquanto atores políticos, possam reconhecer, frente ao exercício de sua profissão, sua postura de promoção de uma política do silêncio/omissão ou de uma política afirmativa. Acreditamos que, ao serem capazes de realizar tal leitura sobre si e sua prática, eles poderão com êxito desempenhar o papel de mediadores culturais e organizadores de pequenas democracias em sua comunidade educativa, atuando na formação de indivíduos autônomos que tenham ferramentas para construir uma cidadania viável, reconhecendo as conquistas políticas e o significado delas na busca por uma sociedade equitativa.

REFERÊNCIAS

BACHRACH, Peter; BARATZ, Morton S. Two faces of power. **The American Political Science Review**, Washington, v. 56, n. 4, p. 946-9452, 1962.

BRASIL. Lei nº 10.639/2003, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, 2003.



BRASIL. Lei nº 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, 2008.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2010.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, 2012.

BRASIL. Parecer CNE/CEB Nº: 16/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2012.

BRASIL. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2012c.

DYE, Thomas D. **Understanding Public Policy**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1984.

FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas. Introdução: ação afirmativa e desenvolvimento. *In*: FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas (org.). **Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas**. Brasília: UnB, 2006, p. 9-45.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal no 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 39-62.

LYNN, Lawrence. **Designing Public Policy: A Casebook on the Role of Policy Analysis**. Santa Monica: Goodyear, 1980.

PETERS, B. G. **American Public Policy**. Chatham: Chatham House. 1986.

SANTOS, Helio. **A busca de um caminho para o Brasil: a trilha do círculo vicioso**. 2. ed. São Paulo: Senac, 2001.



SEÇÃO II

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
DE PROMOÇÃO DE
IGUALDADE RACIAL NAS
INFÂNCIAS**

BRINCADEIRAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS: VEM BRINCAR COMIGO?

Jardel Silva França

Joana Marques de Lima Saar Xavier

Sara da Silva Pereira

O presente trabalho é resultado de uma oficina realizada no contexto do Curso “Racismos e Antirracismos na Infância”, oferecido pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre (Neabi/Ufac), com o intuito de refletir sobre a construção de práticas antirracistas desde a primeira infância.

Entendemos por práticas antirracistas aquelas que visam combater o racismo e que incluam a diversidade étnico-racial de forma positiva, estimulando a Educação das Relações Étnico-raciais (ERER) e realizar esse trabalho por meio de brincadeiras é uma maneira lúdica de garantir a aplicação da lei 10.639/2003.

Trabalhar a corporeidade na educação infantil e anos iniciais é de extrema importância, pois é nesse período que as crianças começam a se socializar e a conhecer o mundo à sua volta, para além do convívio familiar. As brincadeiras africanas, afro-brasileiras e indígenas são ótimos mecanismos de aprendizagem e, por meio delas, é possível aprender sobre a identidade cultural brasileira, o legado e a contribuição contínua dos negros. O lúdico permite que a comunidade escolar envolvida no espaço de ensino-aprendizagem experimente ter relações formativas alegres e divertidas com as pessoas e consigo mesmo (CUNHA, 2016).

Para Brandão e Trindade (2010) é preciso:

[...] encararmos o brincar como potência e possibilidade, como algo constitutivo de nós, mamíferos, como algo que potencializa os corpos e suas expressões, que aciona nossa subjetividade, nossa memória, nossa corporeidade e ludicidade [...]. Como algo da nossa energia vital, que queremos expandir para todas as idades (BRANDÃO; TRINDADE, 2010, p. 08).

O brincar faz parte da história humana e conhecer a cultura africana através de brincadeiras é uma forma prazerosa e lúdica de aprender, uma vez que as brincadeiras estão presentes em todas as culturas.

Bâ (2003) relata em sua obra que os meninos fulas aprendiam de forma lúdica nos serões realizados nos terreiros das casas africanas, onde a poesia e a música se assomavam às histórias e ensinamentos. “Neste aparente caos aprendíamos e retínhamos muitas coisas, sem

dificuldade e com grande prazer, porque tudo era muito vivo e divertido. ‘Instruir brincando’ sempre foi um grande princípio dos antigos mestres malineses” (BÂ, 2003, p. 175).

Assim, durante o quinto encontro do nosso curso, abordamos várias brincadeiras africanas e afro-brasileiras. Com isso, foi possível perceber que o mundo ocidental tem muito a aprender com essas sociedades, pois as brincadeiras fornecem repertório riquíssimo para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Dentre as brincadeiras abordadas no curso, destacamos: *Zimbole*, em idioma Zulu, que é originária da África do Sul e pode ser traduzida como “paz”; *Taa taa tee*, canção de acalanto, originária de Gana; *Terra-mar*, brincadeira de Moçambique; *Neéz Degúaan*, brincadeira do Marrocos com variação para uma brincadeira afro-brasileira (morto-vivo); *Obwisana*, em idioma Akan, originária de Gana; *Osani*, da República Democrática do Congo; *brincadeiras de faz de conta* utilizando tecidos, bonecas negras e instrumentos de origem africana e afro-brasileira; dentre outras.

As atividades que envolvem movimentação do corpo (dançantes) nos levaram a refletir quanto ao nosso olhar sobre as crianças do sexo masculino, visto que a sociedade brasileira rotula essas brincadeiras por gêneros, impedindo que as crianças se expressem livremente e desenvolvam-se integralmente.

Nossa sociedade deve se conscientizar da importância das brincadeiras para as crianças e, por conseguinte, para a formação da personalidade e até a construção da identidade de cada uma, em que a dualidade não deva existir, estabelecendo pilares baseados no respeito e companheirismo. Portanto elas são oportunidades riquíssimas de conhecermos histórias, geografias e culturas africanas e afro-brasileiras, desmistificando alguns conhecimentos deturpados a respeito do continente africano, reconhecendo a herança africana na nossa própria cultura e ampliando saberes a respeito da África.

REFERÊNCIAS

BÂ, Amadou Hampâté. **Amkoullel**: o menino fula. São Paulo: Palas Athena, 2003.

BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto da. **Modos de brincar**: cadernos de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

BRASIL. Lei nº 10.639/2003, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, 2003.



CUNHA, Débora Alfaia da. **Brincadeiras africanas para a educação cultural**. Castanhal, PA: Edição da autora, 2016.



LITERATURA INFANTIL DE TEMÁTICA DA CULTURA AFRICANA, AFRO-BRASILEIRA E LITERATURA INDÍGENA: ENCANTAMENTO, AFETIVIDADE E REPRESENTATIVIDADE



Danilo Rodrigues do Nascimento

Leocardia Cristina Reginaldo da Cruz

Sara da Silva Pereira

Desde a educação infantil – na socialização secundária, as crianças devem ser mediadas na construção de uma visão de mundo e de conhecimento por intermédio de elementos plurais, aprendendo a questionar e romper com diversas formas de dominação existentes em nosso meio, e com isso, tanto a literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira quanto a literatura indígena, são importantes aliadas nessa tarefa.

De acordo com a pesquisadora Debus (2017), a literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira “está circunscrita a uma literatura que traz como temática a cultura africana e afro-brasileira sem focalizar aquele que escreve (autoria), mas sim o que tematiza” (DEBUS, 2017, p. 33).

Posto isso, é relevante ressaltar que, na educação infantil, as “rodas de conversa”, entendidas como práticas sociais, são instrumentos didático-pedagógicos valiosos para educadores e educadoras que, de forma lúdica, desenvolvem nas crianças negras e não negras, comportamentos e valores capazes de torná-los cidadãos e cidadãs orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial. Além de se reeducarem coletivamente a partir das falas e relações e, conseqüentemente, eles têm a possibilidade de aprenderem sobre a educação das relações étnico-raciais sem estereótipos, sem preconceito e o respeito à diversidade (CRUZ, 2018).

E nesse contexto, vale mencionar a importância do educador e/ou educadora incorporar em sua prática pedagógica e nas rodas de conversa momentos de leitura deleite, ou seja, ler pelo mero prazer de ler. E nessas leituras, trazer temáticas voltadas as histórias infantis que abordam as questões étnico-raciais e indígenas, que enfatizam o protagonismo das personagens negras de maneira positiva, bem como narrativas que apresentem personagens indígenas de diferentes povos. Aqui, destacamos autores e autoras como: Heloisa Pires Lima; Madu Costa; Kiusam de Oliveira; Lupita Nyong’o; Lucimar Rosa Dias; Rubens Filho; Sônia Rosa, bem como, autores e autoras indígenas, tais como: Daniel Munduruku; Tiago Hakiy; Cristino Wapichana; Yaguarê Yamã; Márcia Kambeba; Julie Dorrigo, dentre outros e outras.

A literatura indígena estimula a curiosidade e o potencial investigativo dos alunos, dos professores e das comunidades indígenas, permitindo-lhes assumir o papel de sujeitos históricos na busca, na seleção, no registro e na difusão de diversas histórias, cantos e textos, naquilo que compreendemos como “poética da diversidade” (GLISSANT, 2005), ou seja, esses mundos em conexões ancestrais na busca de ouvirmos outras vozes para além da perspectiva eurocêntrica do “Penso, logo existo”, de Descartes (2001). Assim, essas vozes possibilitam novas abordagens e dimensões em par com outros registros e fontes históricas, por exemplo, a oralidade, as pinturas corporais, os cantos, as cerimônias, entre outras dimensões para além da escrita alfabética.

Em uma perspectiva histórica, a literatura indígena foi tecida dentro de resistências, (re)existências, lutas, afirmações culturais, identitárias e linguísticas. Muitas escritoras e escritores indígenas têm elaborado materiais didáticos, livros, músicas, pinturas, entre outras produções como forma de apresentar para o não índio o conhecimento tradicional a partir do olhar indígena. Essas comunidades apresentam trânsitos linguísticos e culturais “outros” em par com as suas línguas, seus saberes, seus fazeres e suas aspirações coletivas. Nesse sentido, quando pensamos em literatura indígena é importante mencionarmos: tradição, diversidades, mitologias e cosmologias.

Por isso, essas obras literárias deslocam o olhar eurocêntrico como centro de tudo e todos, e trazem à tona conhecimento milenares tecidos na ancestralidade e no chão de barro dessas comunidades indígenas, ribeirinhas, quilombolas etc. Essas produções literárias indígenas são importantes, porque apresentam a difusão e o reconhecimento das culturas indígenas em sua pluralidade, tendo em vista que essas populações sofreram processos de violência físicas, culturais e psicológicas, mas, também, por outro lado, tiveram resistências a colonização e ao eurocentrismo.

Sabemos que a literatura infantil não tem fins utilitaristas, mas mesmo na leitura por fruição nós aprendemos muito. Por isso, é tão importante visibilizar uma literatura que apresenta referências positivas dos personagens negros, negras e indígenas e que desconstrua estereótipos há muito impressos nos livros e até mesmo disseminado pela escola. As referências positivas servem, como exemplo, para que as crianças comparem aos modelos que já trazem de casa. Elas devem estar presentes diariamente, não apenas em datas específicas do calendário escolar. A ausência e o silenciamento a respeito dessas referências sejam nos livros ou nas práticas cotidianas, também são manifestações do racismo estrutural de nossa sociedade.



REFERÊNCIAS

CRUZ, Leocardia Cristina Reginaldo. **Análise de experiência de rodas de conversa sobre educação das relações étnico-raciais por meio da percepção de alunos do ensino fundamental I**. 2018, 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Araraquara-UNIARA, Araraquara, 2018. Disponível em: <https://www.uniara.com.br/arquivos/file/ppg/processos-ensino-gestao-inovacao/producao-intelectual/dissertacoes/2018/leocardia-cristina-reginaldo-cruz.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2022.

DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para criança e jovens: lendo Joel Rufino dos Santos, Rogério Andrade Barbosa, Júlio Emílio Brás, Georgina Martins**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GLISSANT, Édouard. **Introdução à uma poética da diversidade**. Juiz de Fora-MG: Editora UFJF, 2005.



ANCESTRALIDADE, AFETO E REPRESENTATIVIDADE NA CONFEÇÃO DE BONECAS NEGRAS

Joana Marques de Lima Saar Xavier

Sara da Silva Pereira



Qual criança nunca sonhou em ter uma boneca? Isso porque esse brinquedo tão antigo traz alegria para meninas e meninos de todo o mundo. Esse brinquedo é a representação simbólica do ser humano e ganha vida nas brincadeiras das crianças (infantis) que criam e recriam diversas situações (de seus cotidianos) que vivenciam. Assim, bonecas e bonecos assumem diferentes papéis (sociais) durante as narrativas imaginárias que são construídas nas brincadeiras das crianças: mães, pais, filhinhas e filhinhos, princesas, heroínas, professoras, amiguinhas e amiguinhos e muitos outros e outras que a imaginação permite criar.

Ao brincar de boneca, a criança exercita o afeto e o cuidado, nos mostrando como elas recebem tais sentimentos e cuidados por parte dos adultos. Mesmo quando não possuem tal brinquedo, as crianças subvertem e dão vida às bonecas e aos bonecos das mais diversas formas: um graveto, uma tampinha, um tecido qualquer. Com isso, percebe-se que itens do dia a dia podem se transformar em uma boneca e ser mimada, acariciada, ninada.

Na atualidade, muitas crianças têm acesso a inúmeros tipos de brinquedos, dentre eles as bonecas e os bonecos de diferentes formas: grandes, pequenas, que representam personagens, de diferentes etnias e cores, de diversos tamanhos e materiais. Tanto na escola, quanto na creche e pré-escola podem propiciar esse encontro entre a criança e a boneca, por ser um espaço de aprendizagem, no qual visões preconceituosas, como o racismo e o machismo estruturais, não devem ter espaço.

De fato, pensar o papel da boneca e do boneco no espaço educativo da Educação Infantil permite cumprir o que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), afirmando que as práticas pedagógicas têm as interações e as brincadeiras como eixos norteadores. Tanto no espaço da creche quanto no da pré-escola, os espaços e tempos pedagógicos são pensados a partir desses eixos. Assim, a escolha de brinquedos deve ter como base o convite à brincadeira, ao despertar a imaginação da criança; ademais, a boneca/o boneco é uma das figuras principais do brincar imaginário. Portanto, nas instituições esses brinquedos devem ser acessíveis às crianças e precisam contemplar a diversidade étnico-racial existente em nosso país, para que todas as crianças se sintam representadas e acolhidas nas suas diferenças.

No entanto, infelizmente, em nossa sociedade, historicamente o fenótipo do negro nem sempre é valorizado, grande parte por conta do racismo estrutural que a constitui. Isso faz com que as bonecas negras nem sempre sejam as escolhidas para compor o acervo de brinquedotecas nas instituições. Se pensarmos nas indígenas, além de não fazerem parte deste rol de brinquedos, ainda são mais difíceis de serem encontradas nas lojas de artigos infantis. Por isso, sugerimos a construção da *Oficina de confecção de bonecas negras*, por ser tão importante, uma vez que os participantes têm a oportunidade de construir suas próprias bonecas, além de serem contextualizados acerca da temática do racismo.

Uma boneca negra de pano e sem costura, conhecida como Abayomi, foi uma das construídas nessa oficina. Ao confeccionar uma Abayomi, é fundamental fazer um resgate acerca de sua história, que teve início com a artesã (naturalidade) Waldilena Serra Martins, mais conhecida como Lena Martins, na década de 1980.

A boneca Abayomi se tornou muito conhecida e várias histórias surgiram a partir dela, mas nunca devemos nos esquecer de sua verdadeira origem. A principal característica dessa boneca é sua confecção por meio do uso de retalhos de tecidos, sem demarcação de expressões faciais, mas, ao mesmo tempo, mostra-se tão expressiva que encanta as pessoas, ganhando grande repercussão.

De acordo com Gomes, Bizarria, Collet e Sales (2017, p. 254):

Há grande paradoxo nessa expressividade: é importante referir que, no rosto das bonecas, não há demarcação de olhos, nariz e boca, um gesto movido pelo propósito de favorecer o reconhecimento da identidade das múltiplas etnias africanas. O rosto é excluído da composição, desfeito de modo deliberado e eminentemente político.

Logo, ainda que as lendas a respeito da Abayomi não sejam verdadeiras, essa boneca se tornou um símbolo na luta antirracista, resgatando a história de nossos ancestrais africanos e se tornando muito mais do que um simples brinquedo e/ou objeto, uma vez que auxilia na expressão simbólica identitária. Portanto, confeccionar as bonecas com as crianças, contextualizando seu significado ou mesmo comprar bonecas com fenótipo negro ou indígena para repertoriar as brincadeiras infantis vai muito além de levar representatividade para a sala, pois leva-se, por exemplo, história, sociedade, identidade, contribuindo de forma positiva para o desenvolvimento de cidadãos críticos e atuantes.

Acreditamos que a *Oficina de confecção de bonecas negras* é uma forma de, desde a primeira infância, ensinarmos às nossas crianças como serem, verdadeiramente, antirracistas. Isso porque, por meio do contato com brinquedos diversificados e que contemplem a diversidade étnico-racial



brasileira, as crianças construirão, em seu processo de socialização secundária, uma nova percepção desses povos e aprenderão a valorizar, difundir e a respeitar todas as pessoas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Estado de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

GOMES, Edlaine de Campos; BIZARRIA, Júlio; COLLET, Célia; SALES, Marcos Vinícius. A boneca Abayomi: entre retalhos, saberes e memórias. **Illuminuras**, Porto Alegre, v. 18, n. 44, p. 251-264, jan/jul, 2017.



AUDIOVISUAIS E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: LEITURAS E AMPLIAÇÃO DE REPERTÓRIO REPRESENTATIVIDADE NOS QUADRINHOS, ANIMES E SÉRIES



Joana Marques de Lima Saar Xavier

Renis Ramos Silva

Desde tempos antigos, a Filosofia nos proporciona a reflexão sobre as imagens das coisas no mundo que nos cerca e do poder de impressão delas sobre nossas mentes na construção de nossa realidade. O poder de impressão pode causar efeitos motivadores, como pode também censurar vontade e alegria em não encontrar nada que nos identifique nas imagens em uma foto publicitária, ou um filme que não tenha um protagonista carregando sonhos ou traços de nossas vontades, ou uma novela com uma personagem que descreva de maneira cativante e energética aquilo que possamos nós, em casa, fazer como hobby ou de nossa arte profissional.

Este diálogo entre percepção e intelecto, como dito acima, é antigo. E, este mesmo diálogo ocorre pelo uso da arte como comunicação e representação. Poder enxergar os símbolos de um povo, de um grupo social, de ideologias de resistência e resiliência que possamos fazer parte, impressos ou animados, proporcionando maior vontade de potência é realmente surpreendente. Nilma Lino Gomes afirma que “a educação escolar [...] apresenta-se como uma área central para a realização de uma intervenção positiva na superação de preconceitos, estereótipos, discriminação e racismo” (GOMES, 2012, p. 24). Isso pode ser proporcionado por uma reeducação trazida para todas as pessoas, fazendo, desta forma, que aquelas pessoas que não viam ou encontravam representações possam ver o poder de voz, de ação, de pensamento e de suas vidas guardados em alguns personagens conversando conosco.

Essa reeducação ocorreu no Curso Racismos e Antirracismos na Infância. A proposta realizada com a professora Joana Marques reacende debates importantes de representatividade negra e indígena em produtos da industrial cultural de grande alcance como as histórias em quadrinhos, animações, filmes e séries que atingem altas escalas devido os sistemas de *streamings*, cinemas, canais e mídias sociais.

Muitos adultos hoje, que consumiram alguns desses produtos como as histórias em quadrinhos e animações nas décadas de 1980 e 1990 e que fizeram parte do dia a dia dessa geração, na época não tinha tanto acesso aos significados velados na construção dos personagens utilizados como protagonistas ou antagonistas. Valores influenciados devido questões políticas, diplomáticas, de guerra ou pós-guerra. Devido a isso, as imagens destes vários personagens

possuem um peso que deve ser tratado com maior cuidado, já que são personagens e produtos consumidos até hoje, mas por um público de uma geração diferente. Estas questões políticas envolvem também questões racistas perpetuadas ou prolongadas de maneira viciosa dentro do lar de algumas famílias, países e sistemas de governo. Por isso, o debate é tão pertinente, importante e necessário.

Este espaço e este debate oferecem uma abertura para mostrar no curso alguns personagens criados pela indústria cultural para os profissionais de educação, arte educadores e pesquisadores que podem e devem ser utilizados para motivarem e (re)conectarem as crianças, adolescentes e, por que não, os adultos com aspectos de potência em suas essências pelas qualidades, inteligência, força e resistência encontradas na construção dessas personagens. Dessa forma, se faz necessário apresentar como uma Ororo, princesa africana que tem o codinome de Tempestade sendo uma das maiores representações simbólicas de poder e figura feminina ao ser coroada Rainha e esposa do rei T'Challa, o Pantera Negra. Ou como uma das maiores mentes na criação de tecnologias, robótica e inteligência artificial sendo uma garota negra de dezesseis anos de idade que é a Riri Williams, personagem da Marvel Editora. Assim como (re)encontramos personagens brasileiros famosos pelo mundo ou dentro do país, como os da Turma da Mônica, onde podemos citar: Jeremias, Ronaldinho, Papa-Capim, Jurema e Cafuné, por exemplo.

Todos esses personagens possuem uma gama de símbolos, signos e significados que devem ser apresentados às crianças, adolescentes e adultos, sabendo absorver melhor aquilo que é apresentado para eles, permitindo criticar, corrigir e questionar quando encontrarem descrições ou o uso destas imagens de maneira distorcida e imprópria. Além de proporcionar alegria e motivação para as crianças e adolescentes, enxergando nessas personagens características delas que assistem, contribuem para a construção e fortalecimento das identidades e pertencimentos étnico-raciais.

REFERÊNCIAS

GOMES, Nilma Lino. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003**. Brasília, DF: UNESCO, 2012.



SEÇÃO III

A decorative flourish consisting of a continuous line that forms a loop on the left side and then curves upwards and to the right.

**INFÂNCIAS, EDUCAÇÃO
INFANTIL, EDUCAÇÃO
ÉTNICO-RACIAL E BNCC**

A decorative flourish consisting of a continuous line that forms a loop on the right side and then curves downwards and to the left.

INFÂNCIAS, EDUCAÇÃO INFANTIL, EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL E BNCC

Francisca Lopes Pessoa

Joana Marques de Lima Saar Xavier

Rosamara Silva de Souza

Sara da Silva Pereira

Os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas são a razão da Educação Infantil; são protagonistas, sujeitos ativos e de direitos. A Educação Infantil atende à primeira infância, consubstanciada nas interações e nas brincadeiras como eixos estruturantes dessa primeira etapa da educação básica. Da Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental, as interações e brincadeiras são planejadas e pautadas pelo protagonismo das crianças de todas as faixas etárias.

Na etapa da Educação infantil é relevante inserir nos planejamentos experiências antirracistas que promovam a valorização da diversidade humana. Foi com o propósito de auxiliar os (as) profissionais na construção de experiências voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) que organizamos este módulo III: Infâncias, Educação Infantil, Educação Étnico-Racial e BNCC.

O foco central foi conhecer, discutir e refletir sobre as diversas infâncias contempladas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com ênfase na Educação Infantil centrada nas questões étnico-raciais.

Na abordagem deste terceiro módulo, trabalhamos os seguintes campos: todos os direitos de aprendizagens e desenvolvimento da criança (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se); além dos cinco Campos de Experiências da Educação Infantil (O eu, o outro e o nós; o corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; além do espaços, tempos, quantidades, relações e transformações), juntamente aos seus respectivos objetivos de aprendizagens e desenvolvimentos.

A BNCC é um documento normativo e em seu texto oficial não pauta a Educação Étnico-racial, explicitamente. Por isso, destacamos a importância de os(as) profissionais da Educação Infantil acessarem às formações adequadas em Educação Étnico-racial e, desse modo, desenvolverem os conhecimentos necessários para planejarem experiências significativas que dialoguem com a diversidade e contribuam para a garantia dos direitos de aprendizagens e desenvolvimentos pautados na valorização do pertencimento ancestral, nos diferentes modos de

ser e viver de cada criança. Para isso, intentamos nesse módulo compartilhar práticas pedagógicas antirracistas e formas de inserirmos a Educação Étnico-racial em cada Campo de Experiências e, assim, contribuir para “ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira” (BRASIL, 2004, p. 08).

Destacamos que, por mais que durante o módulo tenhamos compartilhado sugestões de experiências em EREER, para cada Campo de Experiências, realçamos aos(as) cursistas as percepções relacionadas ao entrelaçamento dos Campos de Experiências ao apontarmos que cada experiência sugerida dialogava entre os campos.

Após o módulo III, os(as) cursistas foram orientados(as) a elaborarem sugestões de práticas pedagógicas antirracistas para cada Campo de Experiências através das literaturas infantis, filmes, brincadeiras, brinquedos, rodas de leituras, leituras de imagens, animações, rodas de conversas, oficinas de penteados, rodas de afeto e diversas outras experiências que focassem em uma percepção não estereotipada dos povos originários, dos povos africanos e seus modos de vida.

A intenção foi promovermos o desenvolvimento dos pequenos e das pequenas numa perspectiva étnico-racial. Reforçamos, adicionalmente, a importância de formações iniciais e continuadas, a exemplo do “Curso Racismos e Antirracismos na Infância”, que é voltado à garantia do direito à diversidade, por meio do acesso à Educação das Relações Étnico-raciais, aos bebês, às crianças bem pequenas e crianças pequenas.

Oportunizar reflexões entre as infâncias, a EREER e a BNCC são formas de auxiliar a intencionalidade educativa dos(as) profissionais, além de fornecer o suporte necessário para a oferta de experiências que contemplem a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena e, conseqüentemente, contribuir com o desenvolvimento das crianças, na luta antirracista, pela promoção de igualdade racial desde a primeira etapa da Educação Escolar, a Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2004. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília, 2004.





SEÇÃO IV

Proposta de Práticas Pedagógica em Educação das Relações Étnico-Raciais para os Campos de Experiência da Educação Infantil



**A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO
PARA AS
RELAÇÕES ÉTNICOS- RACIAIS
NA PRIMEIRA INFÂNCIA:
PRÁTICAS ANTIRRACISTAS
E O CAMPO DE EXPERIÊNCIAS
“O EU, O OUTRO E NÓS”**





A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA PRIMEIRA INFÂNCIA: PRÁTICAS ANTIRRACISTAS E O CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “O EU, O OUTRO E NÓS”

Arlete Odair Skora

Fernanda Pedrotti Munhoz

Gláucia Damião Monteiro Barbosa

Karina Lópis Nogueira Xavier

Marlene da Silva

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, com base no artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996, é a primeira etapa da Educação Básica e é voltada à educação da primeira infância. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, a criança é definida como sujeito histórico e de direitos e ser produtor de cultura mediante as interações na sociedade. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Educação Infantil organiza-se de forma a considerar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conhecer-se, conviver, expressar, explorar, participar e brincar. Tais direitos de aprendizagem invocam a ação, traduzindo de antemão a ideia da criança com papel ativo no processo de aprendizagem. Preserva-se, deste modo, a identidade da Educação Infantil. Por meio do brincar, a criança representa, imita e incorpora valores – o brincar é a linguagem da criança e ao fazer isso, ela aprende.

É importante salientar que o convívio das crianças e seus pares, mediante a utilização de diversas linguagens, amplia o conhecimento de si e do outro, bem como amplia o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas. Explicita-se neste âmbito a relação entre as brincadeiras e as interações e os objetivos das aprendizagens indicadas na BNCC à medida que são abordadas questões que exploram as relações inter- e intrapessoais no ambiente escolar.

No entanto, é cabível oferecer experiências ricas em intencionalidade em um contexto educativo não limitante e instigador. Neste texto ressalta-se a educação antirracista como instrumento para a valorização da identidade e ampliação do sentimento de pertencimento dos negros e indígenas ao espaço escolar em uma perspectiva da valorização da diversidade. O trabalho relacionado às questões sociais deve pautar-se em diálogos sobre a diversidade no sentido da valorização das diferenças.

Considera-se, na BNCC, a divisão por faixa etária onde cada campo de experiências pressupõe objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os diferentes grupos etários: bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Reforçando-se, desta forma, a especificidade deste processo de aprendizagem, aponta-se para a compreensão em torno da necessidade de haver entendimento da Educação Infantil como uma progressão das aprendizagens a serem desenvolvidas desde a mais tenra idade.

Sabe-se que os campos de experiências na Educação Infantil substituem as áreas de conhecimento priorizando o desenvolvimento holístico da criança, sendo ela considerada o centro do processo de aprendizagem. Designam-se cinco campos de experiências, os quais apontam experiências que estimulem vivências que permitam a exploração, a pesquisa, a imaginação e o movimento com vistas ao desenvolvimento pautado em contextos lúdicos, viabilizando, deste modo, as aprendizagens infantis permeadas por interações positivas.

Os cinco campos de experiências da BNCC devem guiar educadores e educadoras na condução das propostas construídas no sentido do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Os campos de experiências são:

- O eu, o outro e o nós;
- Corpo, gestos e movimentos;
- Traços, sons, cores e formas;
- Escuta, fala, pensamento e imaginação e
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Entretanto, a abordagem principal do grupo refere-se ao campo de experiências: O eu, o outro e o nós, focado nas relações étnico-raciais. O presente trabalho tem o objetivo de explanar a intencionalidade educativa das práticas pedagógicas (brincadeiras, interações e experimentações) no sentido de garantir o direito das crianças relacionados às aprendizagens focadas na educação das relações étnico-raciais. As sugestões de experiências foram elaboradas considerando o Campo de Experiências supracitado para a faixa etária dos bebês (0 a 1 ano e 6 meses).

Também é importante lembrar que, como é citado na BNCC,

[...] é na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres



individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio (BRASIL, 2017, p. 40).

É neste campo de experiências “O eu, o outro e o nós” que as crianças estarão em contato com outras culturas e com a diversidade. Desde bebês, é necessário que elas entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. É um mundo diverso e desconhecido que a criança aprende a conhecer mediante experiências produzidas no meio, assim, ampliam o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizam sua identidade, respeitam os outros e reconhecem as diferenças que nos constituem como seres humanos.

Gomes (2012) traz uma abordagem sobre a Educação Étnico-racial e a destaca como:

Uma educação voltada para a produção do conhecimento, assim como para a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos para (e na) diversidade étnico-racial, significa a compreensão e a ampliação do direito à diferença como um dos pilares dos direitos sociais. Implica também a formação de subjetividades inconformistas diante das práticas racistas e com conhecimento teórico-conceitual mais aprofundado sobre a África e as questões afro-brasileiras (GOMES, 2012, p. 22)

Para que essa educação seja oportunizada às crianças, os professores e as professoras precisam ter acesso a conhecimentos que auxiliem na construção do planejamento de práticas pedagógicas que promovam mudanças de atitudes nos pequenos e nas pequenas e a valorização dos seus próprios modos de ser e viver e dos outros. Na próxima parte, traremos considerações sobre o campo de experiências e a faixa etária que trabalharemos.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A FAIXA ETÁRIA DE 0 A 1 ANO E 6 MESES DENTRO DO CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: O EU, O OUTRO E O NÓS

Através da interação com as pessoas, a criança identifica-se como ser individual e social, percebe a si mesma e ao outro ao entrar em contato com o mundo mediante experiências sociais. Desta forma, ela aprende a valorizar sua identidade e a identidade do outro, reconhecendo as diferenças entre as atitudes, modo de ser, estar, físico e social.

O grupo encarregou-se de suscitar experiências dentro do campo de experiências: “O eu, o outro e o nós” para a faixa etária dos bebês e objetivando destacar ações que promovam interações que oportunizem o contato com o mundo cultural e social diverso para que a criança



aprenda a respeitar o outro, independentemente do pertencimento étnico-racial, cor, gênero, dentre outros.

Desde a mais tenra idade, crianças aprendem a respeitar as diferenças; é essencial combater o racismo, o preconceito e a discriminação já entre os bebês, no sentido de formar o indivíduo para viver em coletividade. O combate à toda forma de preconceito e de discriminação deve ser transformado em ação no sentido da construção de uma educação antirracista. Abaixo, temos algumas experiências racistas vivenciadas pelas autoras.

EXPERIÊNCIAS RACISTAS: O RACISMO DEIXA MARCAS E MATA, MAS PRÁTICAS ANTIRACISTAS SALVAM VIDAS

Nesta parte do trabalho, traremos algumas experiências vividas pelas autoras, como forma de mostrar as várias roupagens do racismo em nossa sociedade. São em forma de pequenos gestos, palavras e situações cotidianas que, diariamente, sofremos. São episódios de discriminação e somos silenciados na desigualdade, mas esse silenciamento precisa deixar de existir.

“O PRECONCEITO VELADO EXISTE E ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO ANTIRACISTA PODEREMOS VENCÊ-LO”

Os relatos citados nos mostram as diversas maneiras como o racismo acontece em nossa sociedade e apontam como práticas pedagógicas antirracistas são tão importantes e necessárias para o enfrentamento ao racismo em nossa sociedade.

Em uma determinada instituição de atendimento e assistência às crianças e adultos, fui alvo de uma situação de preconceito. Ao chegar à instituição em que meu filho faz atendimento, estava com ele em meu colo, menino alegre, sorridente e de pele clara e um senhor que trabalhava no local me perguntou se eu, Gláucia, era “Mãe Lar”. Fiquei olhando sem saber qual era o significado de “Mãe Lar” e o mais depressa um agente de segurança que trabalhava no local, que conhecia a mim, meu esposo e meu filho respondeu que eu não era “Mãe Lar”, que eu era sim a mãe de Gabriel, que meu esposo era alto e de pele clara e que o meu filho havia puxado ao pai. O senhor ficou um pouco envergonhado e me pediu desculpa, pois acreditava que não fosse mãe de sangue do Gabriel por eu ter a pele negra, ele pensava que o havia adotado. São essas e tantas outras situações que nos fazem refletir e pensar até quando haverá preconceito. Devemos ensinar as nossas crianças a respeitarem e valorizarem as diversidades que se fazem presentes em nosso país (Relato da professora Gláucia D. M. Barbosa).

Resiliência e superação de práticas racistas vividas



Diante de tantas situações inusitadas nada se compara com a qual eu passei, durante um encontro de Ensino Religioso eu falava justamente sobre respeito às diferenças e, num determinado momento, um aluno levanta a mão e diz que o pai dele havia dito que o preto era ruim. Naquele momento eu não sabia se a referência era para a cor ou para pessoa preta, nesse caso eu, que sou negra e a única professora negra da instituição. Conversei com a turma e dei uma cartolina para eles e sugeri que desenhassem uma baleia e ao fim do desenho eu perguntei como estavam os desenhos e a resposta foi unânime: “ficou lindo, professora!”. Detalhe, eles usaram só o lápis e giz de cera preto. Naquele momento eu disse para eles que nem sempre aquilo que não conhecemos pode ser considerado ruim, depende muito do ponto de vista de cada um. Porém, quando se trata de pessoas, não existe o ruim, e que o respeito ao diferente é fundamental para o bom convívio em sociedade. No fim, eu saí emocionada e realizada daquela experiência que, de alguma forma, me fortaleceu pessoalmente e profissionalmente. Importante que também deixei uma mensagem positiva para a turma, e isso foi muito gratificante (Relato da professora Marlene da Silva).

AS SUGESTÕES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A seguir, traremos sugestões de experiências que contemplam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do Campo de Experiências “O eu, o outro e o nós” para a faixa etária dos bebês. Para esse campo e essa idade, a BNCC traz seis objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a saber:

- (EI01EO01) Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos;
- (EI01EO02) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa;
- (EI01EO03) Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos;
- (EI01EO04) Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras;
- (EI01EO05) Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso e
- (EI01EO06) Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social.



Foi pensando em auxiliar a prática dos profissionais da Educação Infantil com experiências voltadas à Educação Étnico-racial que pensamos nas propostas abaixo.

1. BRINCADEIRAS NO ESPELHO

Objetivos geral

Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações nos momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso.

Objetivos específico

Mover músculos da boca e da face, do corpo em geral, no sentido do desenvolvimento da área cognitiva relacionada aos sentimentos.

Familiarizar-se com as imagens do corpo, experimentar possibilidades corporais, conhecer seus reflexos e imitar movimentos.

Desenvolvimento metodológico

Realizar movimentos corporais e faciais diversos em frente ao espelho. Imitar movimentos cotidianos, alongamento e várias expressões faciais de modo a experimentar e visualizar as possibilidades do seu corpo.

Materiais

Espelhos/corpo.

2. MUSICALIDADE/CORPO/SOM/DIVERSIDADE

Objetivo geral

Perceber as possibilidades e o limite do seu corpo nas brincadeiras e interações.

Objetivos específicos

Exploração de ritmos e instrumentos musicais africanos (agogô, reco-reco, tambor, pandeiros e outros em geral).

Desenvolvimento metodológico

Providenciar instrumentos musicais diversos para as crianças explorarem e produzirem sons.

Questões observáveis

Como as crianças interagem com sons e objetos? Elas estão explorando-os e manifestando o interesse pela proposta?

3. OFICINA DE BONECAS

Objetivos gerais



Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos e brincadeiras.

Perceber que suas reações têm efeito nas outras crianças e adultos.

Objetivos específicos

Compreender a diversidade, ou seja, os indivíduos na sua singularidade e pluralidade/
Respeitar o outro/ Brincar e exercer o pensamento simbólico.

Desenvolvimento metodológico

Confeccionar bonecos com materiais alternativos mediante a participação das famílias e professoras em modelo de oficinas nas interações. Após a confecção das bonecas, estimular a brincadeira de cozinha, comidinha, higiene e sono em ambiente acolhedor, criativo e desafiador entre os adultos, os irmãos dos bebês e os professores.

Questões observáveis

Alimentação

Observar como as famílias reagem a possibilidades diferentes na criação dos bonecos considerando a diversidade.

Observar o modo de brincar e interagir entre os pais, as crianças, os irmãos e professores: As crianças estão explorando os materiais? Elas estão confeccionando bonecos de acordo com a sua cor e etnia? O professor neste instante deverá ficar atento à necessidade de mediar as construções “ao chamar a atenção dos mesmos para as diferenças que nos tornam únicos”.

Materiais

Garrafa pet, bola de isopor, cola quente, tecidos, botões, fios, cones de papelão.

4. LEITURA DE HISTÓRIA (RODA DE LEITURA)

Cada um é de um jeito e cada jeito é de cada um! e *Azizi* (DIAS, 2019).

Desenvolvimento

Leitura e contação em momentos de integração com as crianças de diferentes faixas etárias.

Questões observáveis

Ocorreu envolvimento das crianças nos momentos de leitura e contação? Em relação ao interesse, participação: como as crianças reagem à diversidade proposta nas histórias? Como trabalhar as questões étnico-raciais a partir das reações das crianças às propostas?

5. BRINCADEIRA COM BONECOS: INTERAGINDO COM OS BEBÊS (MÚSICA, DANÇA E CONVERSA)



Objetivos gerais

Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social.

Reconhecer seu corpo, expressões, suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeiras e descanso.

Objetivos específicos

Compreender situações da rotina, cantar, conversar, brincar, explorar as linguagens.

Desenvolvimento metodológico

Neste momento os bebês vão conversar com os bonecos e as bonecas, a partir da mediação da professora que poderá incentivá-los a produzir movimentos de acordo com as músicas. Sugerimos que os professores tenham atenção para disponibilizarem bonecas e bonecos que tragam a diversidade étnico-racial de nossa sociedade. Serão abordados assuntos relativos à alimentação, higiene e sono.

Sugestão de músicas

- Lavar as mãos;
- O que é que tem na sopa do neném?
- Se você está contente;
- Carneirinho 1, 2 e 3.

Conforme as músicas são cantadas, os bebês vão interagir com as bonecas produzidas pelas famílias. Incentivar, em seguida, a brincadeira de casinha, comidinha, soninho entre os bebês, os quais vão cuidar das bonecas e dos bonecos.

Materiais

Cds, música, movimentos, boneca e corpo, assim como acessórios para brincar de comidinha, casinha e sono.

Questões observáveis

Observar a reação e a interação dos bebês mediante a música nas brincadeiras.

Os bebês estão brincando entre si? Como está sendo a interação? O ideal neste momento é o educador incentivar a brincadeira entre todas as crianças para estimular o afeto entre a diversidade de crianças que compõem a turma.

6. MINHA FAMÍLIA, MINHA IDENTIDADE**Objetivo geral**

Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social.



Objetivo específicos

Reforçar os vínculos com os familiares e construir a identidade. Reconhecer a si mesmo e os familiares nas imagens. Adaptar-se ao ambiente da sala com maior segurança da parte dos mesmos.

Estabelecer a confiança perante o processo de adaptação dos bebês bem como favorecer o sentimento de representatividade.

Desenvolvimento metodológico

Utilizar fotos trazidas pelas famílias dos bebês em momentos e situações de rotina com seus familiares a fim de que eles possam explorá-las “avulsas” ou em composição de álbuns e painéis.

Questões observáveis

As crianças demonstram curiosidade pelas fotos expostas e que possibilidades trazem?

Quais as primeiras reações demonstradas quando se deparam com as imagens? Interagem uns com os outros de que forma?

Como demonstram reconhecer quem está na foto? Como a experiência contribui para a construção da identidade?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho ressalta ações pautadas em experiências planejadas no sentido de promover a valorização da identidade e das diferenças referentes a modos de agir, pensar, sentir e ser. Tal texto especificamente aborda as relações étnico-raciais bem como a importância de tratar esta temática com o objetivo de incentivar o estreitamento dos vínculos entre os bebês e educadores independentemente das diferenças, proporcionando relações de respeito e empatia entre todos os envolvidos no processo de aprendizagem.

É nesta relação de interação que os bebês aprendem a conhecer a si próprios, a respeitar-se e acolher o outro; é fato que estas ações vão ecoar positivamente nos relacionamentos travados por eles ao longo da vida. Tal como sugere a BNCC, o grupo, no campo de experiências “O eu, o outro e o nós”, destacou brincadeiras e interações com vistas ao reconhecimento da diversidade desde a mais tenra idade no espaço democrático e plural das unidades educativas de Educação Infantil: os bebês aprendem desde cedo mediante o desenvolvimento da autoestima positiva e respeito ao outro a aceitar-se e acolher o outro.

O fortalecimento das identidades mediante o crivo da representatividade permeou as experiências suscitadas considerando a contação de histórias e leituras associadas a personagens



importantes bem como a participação das famílias na oficina de bonecos sugerida: durante a confecção, o tema da diversidade é tratado com ênfase já que esta ação reflete a abordagem do individual na perspectiva da coletividade: cada família representa uma cultura, uma cor, um grupo social que deve ser respeitado sem preconceitos de qualquer natureza.

Acreditamos que as sugestões de experiências apresentadas são potentes mecanismos de combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação no ambiente escolar. Eis que a diversidade emerge como desafio à construção das subjetividades na infância para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa mediante a proposição de um novo olhar sobre as diferenças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: **Educação Infantil e Ensino Fundamental**. **Brasília**: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 20 dez. 1996.

DIAS, Lucimar Rosa. **Azizi**: o presente precioso. 1ª ed. São Paulo: Arole Cultural, 2019.

GOMES, Nilma Lino. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003**. Brasília, DF: UNESCO, 2012.





**DA TRADIÇÃO ORAL À LITERATURA
AFRO-BRASILEIRA:
AS POSSIBILIDADES DE UMA
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Outres
Pessoas
Outras
Histórias
Vivências
Outros
Caminhos
Saberes
Sonhos
Mundos

Minha fala
traço de
tempo, sombra
de outras
pessoas que
viveram
a cada
na conta
outros mundos
dos outros modos
de saber
outros... outros...
nos diversos
pre-entres possíveis
quando
mundo
sonhados
desejados
falar de ou-
tras histórias
para se habitar
falar dos
devaneios
dos sonhos
esquivando pelos
caminhos tomar
espaços
abrindo possibilidades
de existir...
de vivências...



DA TRADIÇÃO ORAL À LITERATURA AFRO-BRASILEIRA: AS POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Marlene das Dores do Carmo

Maricelia da Silva Palhares

Robson Gomes de Brito

INTRODUÇÃO

Educar para ampliar os conhecimentos e favorecer uma atuação cidadã, a inserção e um bom convívio social é um paradigma que orienta a prática escolar, de acordo com as diretrizes dispostas nos documentos oficiais da educação escolar brasileira. Desenvolvê-la de forma a favorecer o autoconhecimento, o respeito às diversidades cultural e étnica, no contexto de uma sociedade plural se faz preponderante para a edificação de uma educação antirracista. Educar numa perspectiva antirracista na Educação Infantil requer propiciar experiências diversas às crianças, patrocinando a vivência de situações prazerosas que envolvam o (re)conhecimento da sua constituição étnica, a contribuição histórica desses povos, a pluralidade cultural e tudo que o envolve; combatendo de maneira contundente, o racismo estrutural, cujos fundamentos se evidenciam em todos os setores da sociedade, dentre os quais a escola não se excetua.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não apresenta um debate e ou orientações voltadas especificamente para o combate ao racismo. Entretanto, seus campos de experiências, em seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento indicam habilidades/potencialidades a serem desenvolvidas/adquiridas, capazes de formar nas crianças um entendimento acerca das posturas e ações necessárias a uma atuação cidadã, pautadas no respeito ao outro, de maneira indistinta.

Este documento de caráter normativo aponta diretrizes para que a Educação Básica no país se estabeleça seguindo parâmetros que embasam a aprendizagem e ensino em todas as regiões. A BNCC para a Educação Infantil (2017) se organiza a partir de seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se) e cinco campos de experiências (o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações). Em cada campo de experiências, são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, organizados em três grupos por faixa etária: bebês (0 a 01 ano e 06 meses);

crianças bem pequenas (01 ano e 07 meses a 03 anos e 11 meses); crianças pequenas (04 anos a 05 anos e 11 meses).

O presente capítulo apresenta subsídios metodológicos para a realização de experiências voltadas para crianças bem pequenas, tendo como base o campo de experiências “O eu, o outro e o nós”. Em síntese, as aprendizagens a que este remete, de acordo com o descrito no documento, visam ao desenvolvimento do respeito, da expressão de sentimentos e emoções, da atuação em grupo e da demonstração de interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros, do conhecimento e respeito às regras de convívio social, manifestando o respeito pelo outro.

Para designar as crianças da faixa etária compreendida entre 01 ano e 07 meses a 03 anos e 11 meses (creche), a BNCC utiliza o termo “crianças bem pequenas”. Esta fase, de acordo com os estágios de desenvolvimento de Piaget (1973), situa-se entre o sensório motor e o início do pré-operatório. Esse período é demarcado pelo aparecimento da função simbólica. É quando a criança começa a atribuir significação à realidade, e a inteligência representativa se realiza pela imitação. Isto significa que a criança precisa de um modelo, e o egocentrismo (característico desse período) faz com que a criança evoque sua realidade particular, a partir de suas próprias experiências. Daí a necessidade de referenciais positivos, que possam contribuir com a formação de sua identidade.

De acordo com Vygotsky (1987), a interação com seu meio físico e sociocultural está diretamente correlacionada ao seu desenvolvimento, de maneira integral e indissociável. Neste sentido, o campo de experiências no qual está centrada esta subseção (O eu, o outro e o nós) se pauta nas interações, tendo um significado muito amplo, referente ao desenvolvimento da personalidade e identidade da criança.

A proposta aqui tem o objetivo de favorecer o desenvolvimento de uma prática antirracista na Educação Infantil, a valorização e o respeito à diversidade religiosa e às diferenças étnicas e culturais, para que, no processo de construção da sua identidade e conceitos, as crianças bem pequenas consigam respeitar as diferenças, resolver seus conflitos, a valorizar as culturas individuais de maneira ética, inclusiva, favorecendo-lhes a construção da autoimagem e do conhecimento do outro, por meio de estímulos sonoros, visuais e táteis.

A BNCC é o documento norteador deste estudo e, por conseguinte, todos os documentos que o embasam. A fundamentação teórica incluiu também estudos de cientistas diversos, que se dedicaram a analisar e dialogar com as temáticas abordadas neste capítulo; assim como obras literárias correlatas. Ao propor ações focadas na mitologia africana e na tradição oral, este trabalho traz ao debate importantes aspectos de uma herança ancestral e sugere uma



abordagem lúdica, amparada por produções literárias que norteiam a proposta, e, também, pelos direitos de aprendizagem, a partir dos quais a BNCC foi organizada.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA BNCC

Faz-se necessário que se trabalhe com as crianças desde o berçário, o desenvolvimento de competências e habilidades que possam ajudar na construção da sua identidade, respeitando regras básicas de convívio social e a diversidade que lhe é inerente, contemplando assim, o indicado no campo “O eu, o outro e o nós”.

Diante disso, as creches e as escolas devem desenvolver estratégias que possibilitem a identificação de aspectos de sua cultura e de outras, valorizando a diversidade cultural através de práticas educativas. Na construção da identidade do sujeito, há uma relação entre a dimensão pessoal e social. Na Educação Infantil a relação estabelecida entre o adulto e a criança, através das interações, promove a construção do conhecimento e a identificação das diferenças e das igualdades geram a autoafirmação de si e do grupo ao qual estão inseridos (MELO, 2014, p. 51).

É preciso compreender que a literatura é duas vias de um mesmo processo na aquisição do conhecimento, pois a leitura não se restringe a um ato mecânico, e pode ser compartilhada com indivíduos que leem por meio da prática do ouvir. Desta forma, torna-se plausível dizer que ouvir histórias é uma maneira de ler. A leitura para a criança é uma ação tão fundamental quanto o brincar. Colomer (2007) diz que a literatura se personifica no processo de aquisição do conhecimento como um andaime que auxilia as experiências infantis na sua produção simbólica da linguagem e na tomada de decisões.

Às crianças ‘bem pequenas’, a leitura apresenta-se também como uma extensão corporal, em que, além do ato de ler, há os gestos, entonações, trocas de olhares, sorrisos e toques que se presentificam neste ato e são compartilhados com aquele que lê; denotando a excelência da literatura, para ser trabalhada no campo de experiências “O eu, o outro e o nós”. Segundo o parecer de Vygotsky (1987), a criança deve ser entendida como um ser social e histórico que apresenta diferenças de classe socioeconômica, de ordem cultural, de vínculo familiar, racial, diversidade de gênero e faixa etária. Essas diferenças precisam ser entendidas, respeitadas e valorizadas com a finalidade de uma evolução integral do indivíduo.

Especificamente acerca da literatura infantil voltada para identificação da criança, observa-se que atualmente, os textos tendem a romper com as representações que inferiorizaram o negro e sua cultura. Já se pode acessar obras que os retratam em situações comuns do



cotidiano, no enfrentamento do preconceito, no resgate da identidade e na valorização das tradições religiosas, mitologias e a oralidade africana. Essa ação estimula positivamente o leitor, por meio de um contato com aspectos da cultura afro-brasileira, que ainda é pouco explorada nas unidades educativas.

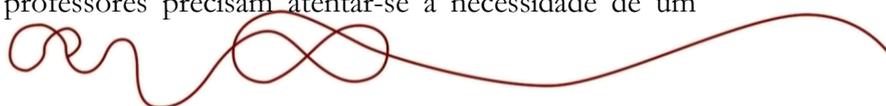
Faz-se importante ressaltar a cultura e a tradição afrodescendente presente na tradição mitológica, que é a primazia da religiosidade dos povos oriundos da África, os quais auxiliaram na formação do Brasil. Segundo Mariosa (2009), as práticas religiosas de matriz africana, no Brasil, especialmente, são associadas ao mal e trazem prejuízos para as pessoas, pois a falta de informação produz estereótipos e preconceitos. Desta forma, a população negra é levada a ocupar uma posição de distanciamento em relação às práticas religiosas, filosóficas e de identidade. Esses equívocos, que são ocasionados principalmente, por desconhecimento, podem ser trabalhados na creche e na escola, através de narrativas infantis que abordem de forma parcial ou total essa temática. Pois,

a formação do universo pelos orixás e [de suas religiões] em si, parecem ser esquecidos pelos professores, que muitas vezes não veem com bons olhos as religiões africanas. O resultado dessa intolerância reflete na educação de seus alunos que, por desconhecimento, discriminam a religião e seus seguidores (HORTA, 2010, p. 06-07).

Ademais, conforme Silva (2010), a prática escolar didático-metodológica na escolha de livros na Educação Infantil é fundamental para desconstrução do racismo. Torna-se responsabilidade da creche dar atenção à escolha e opção de livros que contribuam para a formação de uma identidade positiva do negro, de maneira a proporcionar às crianças não negras o contato com a diversidade e as especificidades da cultura africana. Aprendendo a valorizar também as contribuições dos africanos para a cultura brasileira; sendo que

[...] não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (MUNANGA, 2005, p. 16).

Mas, para que ocorra a construção da identidade da criança negra e não negra através da literatura, não há como excluir o papel do espaço escolar e dos professores. Por meio de conhecimentos trabalhados em sala, os professores precisam atentar-se à necessidade de um



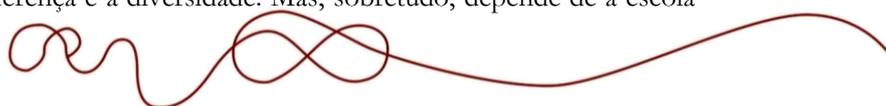
trabalho literário que contemple a diversidade, apresentando às crianças bem pequenas o senso crítico e o discernimento de tais temáticas por meio de textos específicos. Torna-se fundamental a adoção de um currículo que contemple todas as tradições, culturas e referenciais simbólicos que constituem a cultura brasileira. Portanto, proporcionar no conteúdo escolar uma literatura afro-brasileira é fundamental para resgatar a cultura negra e valorizar a autoestima afrodescendente. Os mitos são uma opção para questionar preconceitos e representações estereotipadas, por meio de abordagens realizadas por educadores. Para esta ação proposta, por exemplo, utiliza-se a narrativa “Zaila não quer comer” (trabalho autoral de Marlene D. Carmo), que, mesmo não sendo uma narrativa mítica, conversa com esse saber. A prática centrada na literatura de temática africana de Marlene D. Carmo remonta também à vivência africana dos griôs – termo oriundo do continente africano, que designa os mestres portadores de saberes e fazeres da cultura, transmitidos oralmente. Mas para além disso,

assinale-se que, em muitas sociedades tradicionais, como as iorubanas, a comunicação fruía por intermédio da oralidade. Ademais, é necessário enfatizar que, em muitas das sociedades se conheciam a escrita. Isso justifica por que em espaços como os da África Ocidental o conhecimento fosse resguardado pelos griots, homens de memória prodigiosa que armazenavam na mente milhares de contos, histórias e provérbios, além das genealogias e dos feitos de reis e de imperadores famosos (SERRANO; WALDMAN, 2008, p. 145).

O griô, então, em geral, é um ser com idade, espiritualidade e concepções políticas que o inserem na classificação de mestre do saber. Daí a sua palavra falada ter um valor fundamental, pois prescreve a transmissão do conhecimento do mais velho para o mais novo, remontando ao princípio de ancestralidade. Neste sentido, a sua linguagem faz com que se destaque dos demais indivíduos. Por isso, observa-se que, nas narrativas, essa herança da ascendência africana no Brasil tem importância, principalmente, na educação de jovens e crianças – como o proposto neste trabalho.

As rodas de conversa, tão usuais na rotina da Educação Infantil e presentes nas práticas dos griôs, favorecem o desenvolvimento da afetividade, da interação e da oralidade. Elas oportunizam aos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, um importante aporte para o aprimoramento das habilidades relacionadas à argumentação, descrição/relatos, atenção, concentração, respeito à fala do outro, desinibição, entre outros. Ao se referir à expressão oral, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil afirma que:

O desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade. Mas, sobretudo, depende de a escola



ensinar-lhe os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas (BRASIL, 1998, p. 49).

A transmissão oral de conhecimentos é um componente importante não somente das culturas ágrafas, mas de toda aquela que preza pela sua preservação e formação dos mais jovens. Característica também de culturas indígenas, a tradição oral foi e é uma ferramenta essencial na transmissão de saberes múltiplos. Neste sentido, a prática pedagógica aqui proposta contribui para uma educação antirracista.

DESENVOLVENDO AÇÕES – AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

“Zaila não quer comer” é uma história autoral de Carmo (ainda não publicada), adaptada a partir do texto da própria autora, para orientar as ações propostas. Esta proposta tem seu foco nos conhecimentos ancestrais, na mitologia, na tradição oral e se desenvolve em Chade (África Central). Esta é a história de Zaila, um personagem fictício, que se recusa a comer.

A história foi pensada, privilegiando-se aspectos relativos ao desenvolvimento do (re)conhecimento da África, referenciando-se em Chade, país da África Central. Embora possua um dos menores IDH do mundo, Chade é conhecido também como o país que tem a alimentação mais saudável do mundo, mesmo estando também entre os mais pobres (CHADE, s.d.).

O texto versa ainda sobre a mitologia africana de uma forma quase lúdica, sendo trazida ao debate a partir do relato de um griô. Os griôs, personagens tão característicos da tradição africana, chegam com o personagem Ahmed. A mitologia africana e a tradição oral se destacam no texto, devido a sua relevância, na sua relação com o campo de experiências, na qual se pauta este capítulo. O autocuidado e a interação com o outro: pela palavra, através da crença, o respeito aos mais velhos, à sabedoria ancestral, a busca da cura em elementos da natureza. Esses são aspectos importantes na constituição do meu eu, do respeito ao outro, na nossa integração: “O eu, o outro e o nós”.

As rodas de conversas, ferramentas/estratégias de aprendizagem, tão presentes na Educação Infantil, se configuram em um momento privilegiado de trocas de ideias, de escuta à criança, de transmissão e de compartilhar conhecimentos. Esta é uma prática que não pode ser relegada ao segundo plano, perante a sua potencial contribuição com o desenvolvimento da oralidade e afetividade no processo de aprendizagem. Ao se ater em referências, à tradição oral, objetivou-se também fomentar o desenvolvimento e a manutenção desta prática tão significativa, na educação das crianças bem pequenas.



O respeito, a valorização e o conhecimento da diversidade étnica são fomentados a partir das referências ao povo de Chade, sua cultura, línguas, hábitos e costumes, em busca de se fazer perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitar essas diferenças e ampliar os seus conhecimentos. Através do fomento fornecido pela história e de posse de um globo terrestre, pode-se explorar todo o continente africano, conhecer outros países e, com o acesso facilitado a mídias diversas, pode-se até oferecer às crianças uma excursão virtual por diversos países.

ZAILA NÃO QUER COMER	
<p>Mamãe está preocupada! Zaila não quer comer.</p> <p>Zaila estuda. Ela já escreve algumas palavras do francês e do árabe, brinca com sua boneca de pano (Jamena) e ajuda sua mãe a cozinhar o inhame e cuidar de seu irmão mais novo. Mas não quer comer.</p> <p>Zaila mora em Chade e sua família tem uma vida muito simples. A mamãe cuida muito bem dela. Ela levou Zaila ao médico, que lhe receitou um tônico. Zaila tomou, gostou..., mas continuou não querendo comer.</p> <p>Mamãe levou Zaila pra passear. Elas foram conhecer uma criação de avestruzes. Zaila adorou! A avestruz é uma ave muito grande! Elas ganharam um ovo, também muito grande e pesado. Zaila achou incrível! Mas o ovo Zaila não quer comer.</p> <p>Zaila foi com o papai ao lago Chade, para pescar. Quando voltaram, mamãe fez um delicioso pescado. Zaila ficou com dó do peixinho. Ela não quis comer.</p> <p>A mamãe foi conversar com os mais velhos e encontrou o velho Ahmed, o griot, contando histórias às crianças, embaixo do algodoeiro. Em sua história, uma mãe consultava Nanã, porque sua filha estava muito fraquinha e ela não sabia mais o que fazer. Nanã disse a ela, que este era um assunto para Omulu e este foi chamado. Ele olhou a mãe e a criança; sacudiu o xaxará e tímido, disse ser este, um assunto para Ossaim.</p> <p>Ossaim atendeu e disse àquela mãe que em Chade, após cruzar o rio Chari, havia um bosque no qual havia uma árvore muito alta. A árvore parecia estar plantada com as raízes voltadas para o céu. A mulher conhecia aquela árvore. Era um baobá e os baobás não são árvores típicas do Chade.</p> <p>Ossaim é instável. Ficou nervoso. A mãe chorou e emocionou Ossaim, que lhe sussurrou a palavra capaz de despertar os dons de cura do Baobá. A mulher levou a criança até o rio Chari e o atravessaram. Encontraram o bosque e o baobá. Sentou-se sob sua sombra e começou a lhe falar:</p> <p>- Baobá! Minha filha está muito fraca. Mal consegue falar. Mas eu te suplico ajuda com o que vou te sussurrar. A palavra foi dita e a mulher viu o tronco do Baobá se abrir e de dentro dele sair frutas</p>	<p>A mãe de Zaila ouvia tudo com muita atenção. Sua mãe havia lhe contado na infância, histórias sobre muitos orixás. Ela cresceu, conheceu o Deus único, dos cristãos, mas jamais se esqueceu das histórias e da fé de sua mãe. O velho griot lhe dirigiu um sorriso e a mãe de Zaila compreendeu o que deveria fazer.</p> <p>No dia seguinte iniciaram uma jornada rumo ao Chari. O cruzaram com ajuda de uma canoa e logo chegaram ao bosque. No meio do bosque, majestoso, lá estava o baobá. Zaila e sua mãe descansaram à sua sombra e Zaila ouviu a sua mãe falar:</p> <p>- Zaila está muito fraca. Ela não quer comer. Mas eu te suplico ajuda, com o que vou te dizer. A palavra foi dita. O tronco do baobá se abriu e Zaila viu as frutas mais lindas e cheirosas que poderia imaginar. Ela quis tocar em todas. Sentiu a textura do abacate, o cheiro da mexerica, o peso de uma penca de banana, admirou-se com a cor da maçã e pensou que as jabuticabas fossem brinquedo.</p> <p>Zaila e sua mãe passaram uma semana acampadas no bosque, dormindo à sombra do baobá. Fazendo o quê? Ora! Comendo. Zaila quis experimentar todas as frutas das quais deu conta. Quando elas foram para casa, agradeceram muito ao baobá. Ah! Preciso dizer que ele desapareceu, tão misteriosamente quanto surgiu.</p> <p>Voltaram para casa e ofereceram a Ossaim: galo e carneiro. Zaila passou a se alimentar muito bem. Ela cresceu defendendo e ensinando a outras crianças a terem uma alimentação sadia. Muitos aprenderam com ela e hoje, o Chade é considerado um dos países com a alimentação mais saudável do mundo. Oxalá, outros países possam seguir o exemplo deste país.</p> <p>Eu passei por Djamena e esta história foi o neto do velho Ahmed quem me contou. Foi ele, também, que me apresentou com um pequeno baobá. Eu queria tanto descobrir os segredos do baobá e conhecer-lhe a essência. Conversei com ele por muitas horas, dias, meses... e nada do baobá se abrir. Não houve nenhuma resposta. Já estava prestes a desistir, quando a ancestralidade me sussurrou uma palavra: IFE. Fui até o baobá, o toquei com carinho e sussurrei-lhe: IFE! E foi assim que ele se abriu em delícias para mim; me oferecendo a cura para minhas dores.</p> <p>Você sabe o que significa IFE? IFE é amor, na língua yorubá. O baobá se abriu, porque não há ser vivo, seja ele planta ou animal, que não se abra ao ser tocado pelo amor.</p>



típicas de vários lugares do mundo. A mãe passou dias ao pé do baobá, alimentando sua filha com frutas. Quando a criança se mostrou bem forte, elas voltaram para casa e festejaram Ossaim com um banquete, no qual havia feijão, arroz, milho vermelho e farofa de dendê.

FRASE EM YORUBÁ:
 “Ọlọrun ninu mi ràn Ọlọrun ti o ngbe inu yin.”
 (O Deus em mim saúda o Deus que habita em você).

A função do professor se concretiza através da sua prática. Ser professor da Educação Infantil requer conhecimentos relativos às múltiplas linguagens, às potencialidades múltiplas, favorecer a escuta à criança, o desenvolvimento da autonomia, da identidade, da autoestima, afetividade, cooperação e interação. Faria (2012), ao caracterizar o currículo na Educação Infantil, nos diz que este deve possibilitar que as crianças vivenciem o máximo de experiências, partindo daquelas que suas condições concretas de vida lhe permitam acessar e ampliando seus conhecimentos sobre o mundo.

As sugestões de experiências ora apresentadas contemplam todos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do Campo de Experiências “O eu, o outro e nós” para a faixa etária de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses. Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são:

- (EI02EO01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos;
- (EI02EO02) Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios;
- (EI02EO03) Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos;
- (EI02EO04) Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender;
- (EI02EO05) Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças;
- (EI02EO06) Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras e
- (EI02EO07) Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto.

Também destacamos que as sugestões de experiências criadas reforçam o entrelaçamento entre os cinco Campos de Experiências da Educação Infantil, a saber: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Nessa perspectiva, as



propostas aqui apresentadas se iniciam em uma roda de conversa. Escutar a criança e realizar uma sondagem acerca de seus conhecimentos prévios é tão importante quanto ambientar-se para esta atuação. Posicionem-se de maneira circular, sentem-se para ficar no mesmo plano das crianças e as ouça. Orientem-nas a se expressarem, cada uma, na sua vez, para que possam comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender. Amplie o conhecimento das suas crianças, falando sobre os griôs, e a importância de se ouvir e obedecer aos mais velhos. Elas desenvolverão a capacidade de respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras. Lembre-se: não se assimila o conhecimento de maneira fragmentada. Faça da roda de conversa uma proposta rotineira.

Prepare-se para a contação de histórias. Leia-as antecipadamente, se possível decore e conte a história. Favoreça-lhes o conhecimento do país descrito utilizando o globo terrestre, imagens impressas, vídeos, através de aplicativos; faça com que eles se sintam em Chade, conheçam uma baobá, uma avestruz, saboreiem frutas diversas. No uso das imagens gráficas, faça a opção pelas que forem bem coloridas. Encenar a história seria muito enriquecedor. Conhecimentos novos oferecem desafios. Favoreça neste momento, o desenvolvimento da confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.

Que tal enriquecer o vocabulário das crianças, apresentando-lhes a palavra “amor” em várias línguas? Mostre a elas as fotos de países diversos e permita-lhes conhecer outras línguas e povos. Nós temos, no Brasil, de acordo com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), 225 etnias indígenas, falantes de mais de 150 línguas diferentes. Esta é uma abordagem possível e muito enriquecedora, que lhes permitirá conhecer vários povos. Positive estas ações. Ofereça-lhes o espelho para que observem e mencionem as suas características físicas. Diga-lhes o quanto são diversos e belos. Apresente a eles subsídios para demonstrarem uma imagem positiva de si. Através desta ação, poderão também perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, desenvolvendo assim, o respeito a essas diferenças.

A mitologia africana é representada pelos deuses Nanã, Omolu e Ossaim. Eles possuem características físicas e personalidades diversas. Amplie seus conhecimentos e os de suas crianças, pesquisando sobre a temática (consulte a bibliografia de apoio). Atuem de forma a extirpar estereótipos, o preconceito e a discriminação acerca das religiões de matriz africana e os orixás. Apresente-lhes outras histórias e imagens. Zaila e sua mãe ofereceram a Ossaim, galo e carneiro, como forma de agradecimento. Realizem um lanche coletivo, no qual cada um presenteie o colega com seu alimento favorito. Discorra sobre o que podemos e o que não devemos comer. O foco da ação é o ato de presentear e a adoção de uma alimentação saudável. Países e povos diversos adotam uma alimentação diferenciada. Produzam cartazes, modelem com massinha ou



argila, colecionem e preparem receitas. Ações cooperativas, utilizando materiais coletivos, vão proporcionar a eles a experiência de compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos. Esta não é uma ação simples, para as crianças bem pequenas.

Zaila tem uma boneca que se chama Jamena. Organizem uma exposição de bonecas. A diversidade destas ampliará o debate acerca desta temática. Não se esqueçam de realizar paralelamente uma oficina de bonecas. Muitas crianças podem não ter uma boneca. Convidem os pais para ajudarem. Vocês podem montar bonecas de enchimento e/ou as abayomis, cuja confecção pode ser precedida por uma história. Elas simbolizam a luta e a cultura de um povo e podem fomentar brincadeiras que remetam a todos os temas abordados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, a carência da valorização de características físicas e culturais dos negros resulta em rejeição das crianças negras de sua ancestralidade e de todos os símbolos relacionados, prejudicando sua identidade, seu desenvolvimento e formação. Por tudo isso, é fundamental o papel da creche e da escola em apresentar uma imagem positiva dos referenciais afro-brasileiros e africanos. Neste sentido, articulamos a importância da literatura infantil em favor de uma educação antirracista e contribuinte para a compreensão e respeito ao “eu, o outro e o nós” na educação de crianças bem pequenas.

A escrita literária é um instrumento que contribui para a formação de um indivíduo, com espírito crítico e analítico. Quando a criança, desde pequena, tem contato com o livro infantil, aprende a viver em seu contexto social com mais reflexão e opinião. Para tanto e com base na análise dos documentos, citações e texto apresentados, espera-se contribuir para a realização de uma prática inclusiva e problematizadora, que fomente o debate e a reflexão acerca da diversidade étnica, cultural e religiosa; que ceda espaço à criança bem pequena para a vivência e manifestação de suas ideias acerca da temática, respeitando-se a sua faixa etária e capacidade de compreensão.

Neste sentido, o professor consciente entende que ele não é um mero transmissor de conhecimentos, e que também aprende enquanto compartilha saberes. Pesquisar junto às crianças; envolver a família e, caso os questionamentos surjam, tenha a tranquilidade, a firmeza e a compreensão de que, através da criança, também educamos a família; e que o preconceito não permite que se questionem quanto ao porquê da aceitação da mitologia grega e a negação da mitologia africana. Assim, a função do educador não é o de atuar como missionário, e isto deve



ficar bem explícito; prestigiar e apresentar à criança o conhecimento de forma ampla, sem discriminar e/ou apresentar a estes, ideais e/ou ideias preconceituosas.

Acreditamos também, que a literatura infantil, atrelada à contação de história, notadamente no contexto da sala, é de extrema importância para o desenvolvimento cognitivo e social da criança e, quando usada na perspectiva multicultural e antirracista, torna-se um poderoso instrumento de desconstrução de estereótipos e preconceitos racistas, de combate ao racismo e à discriminação racial, sexual, religiosa, de gênero e outras.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL, Ministério da Educação. Lei nº 10.639. **Diário Oficial da União**. Brasília, 10 de janeiro de 2003 PBH, Prefeitura de Belo Horizonte (Minas Gerais).

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHADE. **Mundo Educação**, s.d. Disponível em:
<https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/chade.htm>. Acesso em: 10 jun. 2022.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

FARIA, Vitória Líbia Barreto de. **Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica**. São Paulo: Ática, 2012.

HORTA, Marina Luiza. Colorindo a história: a literatura infantil afro-brasileira de Heloisa Pires de Lima. Portal Literafro. **Revista da Faculdade de Letras da UFMG**, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/29-critica-de-autores-feminios/274-colorindo-a-historia-a-literatura-infantil-afro-brasileira-de-heloisa-pires-de-lima-critica>. Acesso em: 26 jul. 2021.

MARIOSIA, Gilmara Santos. **Negras memórias da Princesa de Minas: memórias e representações sociais de práticas religiosas de matriz africana**. Minas Gerais: Funalfa, 2009.

MELO, Ana Cláudia Figueiredo Brasil Silva (org.). **Proposições curriculares para a educação infantil: fundamentos – desafios da formação**, 1. Belo Horizonte: SMED, 2014.

MUNANGA, Kabengele. (org). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

OLIVEIRA, Rachel de. **Educação e relações étnico-raciais** / Rachel Oliveira, Flávia Alessandra de Souza. Pedagogia – módulo 4 – volume 7 – EAD. Ilhéus, BA: Editus, 2012. 123p.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.



SERRANO, Carlos Moreira Henriques; WALDMAN, Maurício. **Memória d'África**: a temática em sala de aula. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Jerusa Paulino da. **A construção da identidade da criança negra**: a literatura afro como possibilidade reflexiva. 2010. 78 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia) - Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1987, p. 310-390.



**“O EU, O OUTRO E O NÓS” E AS
CRIANÇAS PEQUENAS: PROPOSTAS
DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM
EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS PARA A EDUCAÇÃO
INFANTIL**





MOÇAMBIQUE

ANCESTRALIDADE

“O EU, O OUTRO E O NÓS” E AS CRIANÇAS PEQUENAS: PROPOSTAS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Bruna de Lima Campos

Daniele Cristina da Silva Góes Morato

Matheus Lucas Lima Sampaio

INTRODUÇÃO

Ao trabalhar com a Educação Infantil é necessário entender e analisar o crescimento e o desenvolvimento das crianças no seu ambiente de aprendizagem, seja realizando brincadeiras, interagindo socialmente com o outro ou se conhecendo, a princípio. Diante disso, a organização curricular da Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é dividida em cinco campos de experiências, com o objetivo de criar e desenvolver práticas de aprendizagem e desenvolvimento.

O objetivo deste texto é propor práticas pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil, seguindo os campos de experiências e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC. O estudo é pensado e proposto para crianças pequenas, na faixa etária de 4 anos a 5 anos e 11 meses, na qual o campo de experiências envolvido é “O eu, o outro e o nós”.

O campo de experiências “O eu, o outro e o nós” demanda uma atenção bastante alta, dado que é o início da interação das crianças com seus pares e com os adultos. Assim, absorvendo outros modos de vida que não sejam do seu meio social já conhecido, a criança poderá se desenvolver tendo como inspiração outras formas culturais e sociais. De acordo com a BNCC:

Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e interdependência com o meio (BRASIL, 2018, p. 40).

Além disso, é importante estabelecer métodos para que o campo de experiência seja aplicado da maneira correta, dado que a interação com um grupo social distinto garante que a criança saia da sua área de conforto. Logo, na Educação Infantil é necessária a criação de caminhos para que as crianças tenham acesso a outros modos de vida, costumes, crenças e celebrações. Neste sentido, a aplicação de práticas para a educação das relações étnico-raciais é de extrema importância na garantia de uma educação antirracista e multicultural. A respeito da educação étnico-racial, concordamos com Nilma Lino Gomes, ao afirmar que:

Uma educação voltada para a produção do conhecimento, assim como para a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos para (e na) diversidade étnico-racial, significa a compreensão e a ampliação do direito à diferença como um dos pilares dos direitos sociais. Implica também a formação de subjetividades inconformistas diante das práticas racistas e com conhecimento teórico-conceitual mais aprofundado sobre a África e as questões afro-brasileiras (GOMES, 2012, p. 22).

E é essa educação que tem que ser oportunizada às crianças desde o momento em que são inseridas na primeira etapa da educação escolar, no caso, a Educação Infantil.

A faixa etária dos campos de experiências é dividida em três grupos, que são organizados de acordo com as práticas de aprendizado das crianças e as possibilidades de desenvolvimento que elas apresentam. Diante disso, o trabalho desenvolvido será focado no ambiente da pré-escola, que corresponde às crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Neste campo, há diversos objetivos de aprendizado e desenvolvimento que são propostas criadas pela BNCC. Compartilharemos, então, as nossas sugestões de experiências antirracistas para o campo de experiências “O eu, o outro e o nós” e as crianças pequenas.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

As práticas pedagógicas serão desenvolvidas em prol da política de aplicação de uma educação para as relações étnico-raciais, seguindo as diretrizes da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 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”. A aplicação do estudo da história da África e dos africanos e da luta do negro e da cultura negra brasileira é de extrema importância, pois possibilita o resgate da história do povo negro na formação da sociedade brasileira, história essa que não deve ser esquecida.

Em sua pesquisa a respeito das práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais, Nilma Lino Gomes (2012, p. 347) afirma que a “introdução da temática é feita



principalmente por meio da literatura infantil e, em algumas situações, pelas atividades de artes cênicas e plásticas”. E pensando em ampliar o foco dos currículos, criamos sugestões de experiências que dialoguem com as diferentes áreas do conhecimento e da vida.

O campo de experiências “O eu, o outro e o nós” – faixa etária 4 anos a 5 anos 11 meses apresenta os seguintes objetivos de aprendizagem e desenvolvimento:

- (EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.
- (EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.
- (EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
- (EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.
- (EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.
- (EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.
- (EI03EO07) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.

Diante desses objetivos de aprendizagem e desenvolvimento presentes na BNCC, apresentamos algumas práticas pedagógicas que podem ser desenvolvidas em sala.

De acordo com objetivo de “demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir” (EI03EO01), propomos a realização de uma roda de conversa com as crianças, executando uma prática de compartilhar experiências de convivência com suas respectivas famílias, a partir do uso de objetos que demonstram uma característica pessoal da criança, trazendo ao grupo o aprendizado de diferentes tipos de vivências e práticas familiares. A partir disso, apresentar para as crianças a importância da diversidade, dos diferentes tipos de culturas que elas possuem e demonstram através dos objetos levados, exercendo o papel multicultural presente no ambiente escolar. Por meio dessa dinâmica, o professor poderá trabalhar e ensinar sobre a diversidade presente no nosso país.

Mediante o objetivo “agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações” (EI03EO02), propomos a divisão da turma em grupos, introduzindo uma história de adaptação de novas crianças, destacando o processo de convivência no novo ambiente, com pessoas diferentes daquelas do ambiente familiar. Diante



desse objetivo, realizar, junto às crianças, a criação de um mapa que exponha pontos importantes da unidade educativa e da sala, estimulando a criatividade através dessa dinâmica. Trazer mapas de localidades famosas, destacar o mapa da África e sua incrível diversidade, mostrando fotos das pessoas, das construções, das tecnologias e invenções africanas, dos animais e dos locais. Além disso, após a confecção dos mapas as crianças podem levá-los para casa, mostrando suas criações para os familiares. A proposta também contempla o objetivo de aprendizagem e desenvolvimento (EI03EO01) – “demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir”.

Com intuito de “ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação” (EI03EO03), recomendamos a realização de um jogo chamado “Terra-Mar”. Esse jogo, que é uma adaptação de uma brincadeira popular de Moçambique, garante a interação e a participação entre as crianças. De acordo com Débora Alfaia da Cunha (2016), no livro “Brincadeiras africanas para a educação cultural”, a brincadeira consiste em riscar uma longa linha reta no chão, sendo que um lado é a terra e o outro é o mar. No início, as crianças podem ficar no lado da terra. Assim, ao ouvirem a palavra mar, todas devem pular para o lado do mar e ao ouvirem a palavra terra, devem pular para o lado da terra. Quem pular para o lado errado sai do jogo. Após a finalização da brincadeira, o professor pode fazer um recorte sobre a história de Moçambique, mostrando a importância e a relação de seu povo com o mar, deixando claro que havia uma história anterior à chegada dos colonizadores e que essa história é rica em tradição e cultura.

Com objetivo de “comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos” (EI03EO04), propomos a leitura do livro infantil, “O menino Nito”, da autora Sônia Rosa (2011), dado que ele retrata um tema importante e sensível, trazendo a discussão sobre as emoções, em especial a questão “homem chora ou não chora”. Diante disso, o professor poderá desenvolver dinâmicas para trabalhar as emoções, estimulando a criatividade e o desenvolvimento através da prática da escrita e do desenho, pedindo para que as crianças desenhem ou escrevam quais são os sentimentos que estão vivenciando naquele momento, o que as deixam tristes, animadas, com medo, com raiva, entre outros. Com o intuito de entender e conhecer as crianças, auxiliá-las para que se expressem, se sintam à vontade naquele ambiente e interajam, conhecendo seus pares, para que possam entender a presença na diversidade do ser e sentir.

A fim de atender ao objetivo de “manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida” (EI03EO06), sugerimos a experiência “Caixa Musical”, com músicas infantis africanas. Após trabalhar com a turma variadas músicas africanas, o professor deve utilizar uma caixa com imagens de personagens ou objetos que remetam às letras das músicas trabalhadas.



Cada criança deve retirar da caixa uma imagem, adivinhar a música a qual a figura se refere e, ao acertar a letra, o professor deve colocar a música para tocar para que todos dançam ao som da canção.

Essa experiência pedagógica tem por finalidade apresentar às crianças uma parte da história e cultura africana através das músicas de compositores e cantores africanos, estimulando as crianças refletirem sobre as questões: “Quais são os povos que vivem no continente africano?”; “Quais são os ritmos que compõem a cultura de alguns países?”; “O que é ancestralidade, origem, pertencimento?” e despertem interesse e respeito pela cultura e modos de vida da população que vive nos países da África. Uma dica de livro para trabalhar o conteúdo musical é “Música Africana na sala de aula: cantando, tocando e dançando nossas raízes negras”, de Lilian Abreu Sodré (2010), que acompanha um CD.

Para a prática pedagógica relacionada ao código (EI03EO05), que visa “demonstrar a valorização das características do próprio corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive”, sugerimos a experiência de contação de histórias do livro “Sulwe”, da atriz e escritora queniano-mexicana Lupita Nyong’o. Lançado em 2019, o livro conta a história de Sulwe, uma menina que nasceu com a cor da noite e que gostaria de ter a pele igual à da irmã. A história de Sulwe mostra a sua convivência com outras crianças na escola que tinham a pele mais clara que a dela e a apelidavam de nomes que ela não gostava, só por ela ser uma negra retinta.

O livro pode ser trabalhado na sala com o intuito de sensibilizar as crianças para a autovalorização das características dos seus corpos, bem como o respeito às características dos corpos dos colegas que convivem na escola e dos seus familiares, principalmente para aquelas crianças que são de famílias interraciais. A professora também poderá utilizar bonecas e bonecos pretos com diferentes tonalidades de pele para trabalhar essa temática com as crianças, a fim de que compreendam que são diferentes entre si, mas que as características de cada um devem ser respeitadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o conteúdo apresentado no decorrer do curso Racismos e Antirracismos na Infância, disponibilizado pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi), por meio da Universidade Federal do Acre (Ufac), podemos concluir a importância e o dever da aplicação de uma educação antirracista no ambiente escolar, seja na Educação Infantil ou nos Anos Iniciais, sendo que, no Brasil, o racismo é estrutural e percorre um legado deixado pelo



processo de colonização e escravização ocorrido há mais de 500 anos. Por isso, a aplicação da política afirmativa através da Lei nº 10.639/2003 deve continuar sendo respeitada e aplicada não somente no Dia da Consciência Negra, mas no decorrer de todo o ano letivo.

Diante disso, nós cursistas, tivemos a oportunidade de adentrar e aprender acerca desse racismo presente no ambiente escolar, sobre a construção do corpo negro, o cotidiano das crianças negras e a importância da criação de práticas pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais. Os encontros ministrados pela professora Sara da Silva Pereira foram riquíssimos, sendo que o uso de brincadeiras africanas, a utilização das músicas de acordo com a temática e a confecção da boneca abayomi auxiliaram na construção das práticas pedagógicas e na absorção de um conhecimento único.

O auxílio da professora Joana Marques de Lima Saar Xavier foi de extrema importância para criação e escrita desse trabalho, pois seu conhecimento sobre a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, os campos de experiências e as práticas pedagógicas trouxeram a nós os meios para produção das ideias presentes no texto. Portanto, deixamos um breve agradecimento a toda equipe que idealizou esse projeto e o colocou em prática, sempre com encontros ricos em conhecimento e aprendizado, superando as adversidades e entregando a todos uma experiência inesquecível.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.639/2003, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CUNHA, Débora Alfaia da. **Brincadeiras africanas para a educação cultural**. Castanhal-PA: Edição do autor, 2016. Disponível em: <http://livroaberto.ufpa.br/jspui/handle/prefix/196>. Acesso em: 28 mar. 2019

GOMES, Nilma Lino (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC; Unesco, 2012.

NYONG’O, Lupita. **Sulwe**. Ilustr. Vashti Harrison; trad. Rane Souza. 1. ed. Rio de Janeiro: Rocco Pequenos Leitores, 2019.

ROSA, Sonia. **O menino Nito**. Ilustr. Victor Tavares. 4ª ed. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2011.

SODRÉ, Lilian Abreu. **Música africana na sala de aula. Cantando**, tocando e dançando nossas raízes negras. 1ª ed. São Paulo: Duna Dueto Editora, 2010.



**BEBÊS: CORPO, GESTOS,
MOVIMENTOS E EDUCAÇÃO DAS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS
INFÂNCIAS**





Meu crespo é de rainha !

BEBÊS: CORPO, GESTOS, MOVIMENTOS E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS INFÂNCIAS

Leocardia Cristina Reginaldo da Cruz

Livia Ferreira de Abreu Cavalheiro

Kátia Ângela Marques de Andrade

Janaina Patrícia Gonçalves

PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

O presente trabalho tem como tema os bebês e o campo de experiências Corpo, gestos e movimentos, a partir das orientações contidas na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) na Educação Infantil.

O trabalho tem como objetivo principal apresentar práticas pedagógicas, pautadas nas interações, no brincar e na ludicidade, ou seja, apresentar sugestões de experiências que garantam aos bebês, negros e não negros, o tratamento igualitário nas diversas situações da educação e cuidados na creche. Além disso, coloca-se ao lado de outros trabalhos que vem sendo desenvolvidos no curso “Racismos e Antirracismos na Infância”, disponibilizado pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas, na Universidade Federal do Acre no ano de 2021, na busca de contribuir com reflexões em prol da educação antirracista.

É neste contexto que vale mencionar que, a partir da aprovação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, as instituições brasileiras de ensino e os profissionais da Educação enfrentam o desafio de incluir nas práticas e no currículo, o ensino da Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, nas diferentes modalidades de ensino, inclusive na Educação Infantil. Como também, diariamente, enfrentam desafios relacionados: à falta de material que abordam de forma positiva as culturas negras e a visibilidade dos corpos das crianças negras, às práticas racistas expressas nos diferentes espaços, nas relações entre os bebês, nos recursos didáticos pedagógicos, principalmente, ao silêncio pedagógico presente na comunidade escolar durante o ano letivo.

Assim, visando ao reconhecimento, à valorização, ao respeito e à interação das crianças com os saberes e conhecimentos da História, das Culturas Afro-brasileiras e Africanas, bem como no combate ao racismo, à discriminação e às práticas racistas na creche, apresentaremos

uma breve reflexão sobre alguns conceitos importantes para a Educação Infantil fundamentados nos dispositivos legais mencionados, a fim de justificar a temática do trabalho.

CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil brasileira, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), passou a fazer parte da pasta da Educação Básica. Em 2006 foi reconhecida como um direito de todas as crianças e dever do Estado e, em 2013, é consagrada a matrícula obrigatória de todas as crianças nas instituições de Educação Infantil na faixa etária de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos.

A Educação Infantil no Brasil, é entendida como o primeiro segmento da Educação Básica e está organizada em três grupos etários. São eles:

- **Creche:** Bebês (Zero a 1 ano e 6 meses) e Crianças bem pequenas, de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses (BRASIL, 2018, p. 42)
- **Pré-Escola:** Crianças pequenas, de 4 anos a 5 anos e 11 meses (BRASIL, 2018, p. 42)

A Educação Infantil, no nosso país, está centrada na criança como sujeito histórico, ou seja, entendendo-a como um

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).

Nessa direção, é importante destacar que na Educação Infantil, a interação e o brincar visam à aprendizagem pautada no protagonismo das crianças contemplando os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2018, p. 38). Além da intencionalidade do trabalho do educador ou da educadora, a ação está estruturada a partir das práticas pedagógicas que

- Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;



- Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura (BRASIL, 2010, p. 25).

Além disso, vale enfatizar que as interações e as brincadeiras são experiências que possibilitam às crianças construir e apropriarem-se de conhecimentos entre si, entre elas e os adultos, e conseqüentemente, possibilitando assim o desenvolvimento integral das crianças (BRASIL, 2010, p. 35).

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), a aprendizagem e o desenvolvimento estão estruturados em cinco Campos de Experiências, são eles: O eu, o outro e nós; Traços, sons, cores e formas; Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações; Escuta, fala, pensamento e imaginação e; Corpo, gestos e movimentos.

Diante do contexto apresentado, o que é o Campo de Experiências Corpo, gestos e movimentos e como é compreendido o corpo a partir da Base Nacional Comum Curricular?

O corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o participante privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc (BRASIL, 2018, p. 39).

Por outro lado, Reis (2010) nos faz um alerta e diz que

Falar de corporeidade na Educação Infantil é falar de um corpo percebido em sua totalidade, ideia diferente daquela propagada entre os séculos XVII e XIX, quando o corpo era visto como algo separado da mente. Falar de corporeidade é falar da existência simultânea entre corpo e mente; de um corpo que se movimenta, que expressa vivências cotidianas, sentimentos, culturas. Uma cultura não cristalizada, mas que se modifica no tempo e no espaço por nós vividos. A criança, no universo infantil, na relação consigo e com os outros, cria, recria, aprende e transforma. Mas, para que isto ocorra, é preciso que ela receba estímulos e seja instigada a participar de jogos, brincadeiras, experiências e criações individuais e coletivas, aprendendo através do movimento que o seu corpo pode proporcionar (REIS, 2010, p. 23).



Assim, baseando-se nas reflexões de Reis (2010) e Brasil (2018), como trabalhar o campo de experiências Corpo, gestos e movimentos na creche, isto é, com bebês, contemplando a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?

O ensino da Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação, em especial na Infantil e seus objetivos, chega ao espaço escolar por meio das reivindicações do Movimento Negro em prol da implementação da educação antirracista para o respeito à diversidade étnico-racial através da aprovação da Lei Federal Nº 10. 639/2003 e da criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004).

A Educação das Relações Étnico-Raciais no espaço escolar tem como objetivo

A divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto ao seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, ter igualmente respeitados seus direitos, valorizada sua identidade e assim participem da consolidação da democracia brasileira (BRASIL, 2004, p. 31).

A seguir, apresentaremos algumas sugestões e propostas de experiências que possam servir de inspirações para educadores e educadoras brasileiras no campo de experiências Corpo, gestos e movimentos para bebês, contemplando a Educação das Relações Étnico-Raciais o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM BEBÊS

As propostas descritas abaixo são experiências readaptadas visando incluir a temática voltada para as questões étnico-raciais com bebês e fundamentadas nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do campo de experiências: Corpo, gestos e movimentos (BRASIL, 2018). Vejamos.

(EI01CG02) - Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes, percebendo seus limites e potencialidades.



EXPERIÊNCIA 1 - CESTO CAMA DE GATO

Materiais

Cesto ou caixa de papelão, barbantes, fita, objetos/ brinquedos a partir das invenções negras: carrinho de bombeiro, lanterna, estetoscópio, escova, óculos de segurança, celular, frasco de xampu, sapatinhos, pzinhas de lixo, lã ou cordinha, chocalhos, colher de pau, etc.

Desenvolvimento

Em um cesto, coloque os objetos a partir das invenções negras. Feche a boca do cesto com barbante, fita, lã ou cordinha. O desafio será o bebê conseguir pegar o que está dentro do cesto.

EXPERIÊNCIA 2 - SALVO POR UM ABRAÇO

Materiais

Equipamento para reproduzir música

Desenvolvimento

As crianças são convidadas a dançarem e em determinados momentos, a música para. Quando a música parar, as crianças escolhem um (a) amigo(a) para abraçar. A música volta a tocar e na próxima pausa, a criança é incentivada a abraçar outro (a) amigo (a).

Para bebês que não têm autonomia, orienta-se o adulto levar um bebê até o outro, tocando-se com as mãos.

Sugestão de Música:

Abraço de longe (SERRALVA, 2021).

EXPERIÊNCIA 3 – CANTINHO DA HISTÓRIA

Materiais

Almofadas, fitas, tapetes, panos coloridos, fotos dos familiares para decorar, livros infantis com personagens negras.

Desenvolvimento

Faça um cantinho colorido e aconchegante com almofadas, tecidos e fotos das crianças e familiares pendurados em fitas. Esse cantinho será utilizado para contação de histórias proporcionando representatividade e aconchego para os bebês.

EXPERIÊNCIA 4 - SAIA PARA CONTAÇÃO OU MOMENTO MUSICAL



Materiais

Saia colorida de chita ou outro tecido bem colorido

Desenvolvimento

O educador utilizará a saia em momentos musicais ou leitura de histórias, vestindo-a e posicionando os bebês acomodados na barra.

EXPERIÊNCIA 5 - PASSAR POR LABIRINTO COM TECIDOS, ALMOFADAS E BAMBOLÊS OU OUTRO SUPORTE**Materiais**

Almofadas, tecidos coloridos com diferentes texturas, bambolês (cadeiras deitadas ou lugares para fixação dos tecidos).

Desenvolvimento

Apresente o obstáculo para o bebê fazendo os percursos utilizando uma boneca para que o bebê visualize o trajeto. Em seguida, deixe o bebê realizar o percurso. Comemore a chegada e cada momento de superação dos obstáculos.

Essa experiência pode ser realizada com os bebês que não engatinham ou andam montando os circuitos / obstáculos com espaços para o adulto passar com o bebê no carrinho ou no colo.

EXPERIÊNCIA 6 - MASSAGEM E SONECA**Materiais**

Colchonetes, berço, carrinho ou bebê conforto.

No momento que antecede o descanso da criança na creche, criar uma rotina que proporcione massagem no bebê, preparando o ambiente com música, afetividade e toque.

Sugestões de músicas:

Songs From the Baobab: African Lullabies And Nursery Rhymes (GROSLÉZIAT, 2011).
Abayomi (MACHADO; CRUZ, 2018).

EXPERIÊNCIA 7 - LAVAR, ESFREGAR E ESTENDER**Materiais**

Bacias ou banheiras, sabonete líquido.

Desenvolvimento

Oferecer vários pedaços de tecidos coloridos, macios, enrugados e ásperos. Em bacias ou banheiras, com sabonete de banho, convide as crianças para lavarem, torcerem e colocarem os panos para secar. Prepare uma cordinha ou barbante na altura da criança para ser o varal e estimule a estender utilizando prendedores grandes de plástico.

Para bebês que não têm autonomia, o adulto pode propor essa experiência colocando as mãozinhas na água com sabão, passando o tecido ensaboado para sentir as diferentes texturas.

Sugestão de música:

Lavadeira (PINHEIRO; CUNHA, 2020).

(EI01CG03) - Imitar os gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais

EXPERIÊNCIA 1 - DANÇAR ACOMPANHANDO OS GESTOS

Materiais

Aparelho para reprodução de música

Desenvolvimento

Apresente a música e faça os gestos para o bebê. Em seguida, convide a criança a fazer os gestos com você.

Sugestões de músicas:

Si Mama Kaa (MULLER, 2021).

Varre Sinhá (MENEZES, 2011).

Olá, como vai – Bom dia, Boa tarde, Boa noite (SERRALVA, 2020).

EXPERIÊNCIA 2 – CORPOREIDADE E MOVIMENTO

Materiais

Caxixi, berimbau, pandeiro, tambor, chocalho, CD de Capoeira infantil.

Desenvolvimento

Escolha músicas com diversos instrumentos, tais como: tambores, chocalhos e gestos inspirados na capoeira, para a criança dançar, bater palmas, bater no tamborzinho, ouvir o som do chocalho, etc.

Para os bebês que não têm autonomia, o adulto poderá auxiliar o bebê segurando seus bracinhos e perninhas.

Sugestões de Músicas:

É Benguela, meu Irmão (NASCIMENTO, 2014).



EXPERIÊNCIA 3 – SONS E MOVIMENTOS: PAU DE CHUVA

Materiais

Grãos, durex colorido, rolo de papel toalha.

Desenvolvimento

Confeccione com rolinhos de papel, paus de chuva. Escolha sons de chuva forte, fraca, com vento e estimule a criança a chacoalhar e movimentar o pau de chuva de acordo com a intensidade do som.

Sugestão de Música:

Puxada de rede (NASCIMENTO, 2014).

EXPERIÊNCIA 4 - BANHO NA(O) BONECA(O)

Materiais

Bacias, banheiras, espelho, bonecas (os)

Desenvolvimento

Ofereça bacias ou banheiras para as crianças darem banhos em bonecas/os. Permita que a criança observe o adulto dando banho no brinquedo enquanto nomeia as partes do corpo. Em seguida, o adulto preparará o banho do bebê. Caso não tenha espelho fixo, próximo ao local que possibilite que a criança se veja tomando banho, providencie um espelho. Converse com a criança enquanto se banha e elogie a criança, enaltecendo sua beleza.

(EI01CG04) Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar.

EXPERIÊNCIA - DIA DE BELEZA

Materiais

Lenços, laços, chapéus, turbantes, diversos tipos de pentes.

Desenvolvimento

Em um momento após o banho, disponibilize turbantes, laços, lenços, chapéus, tiaras e diversos objetos para cabelo. Convide as crianças para escolherem os objetos e divertirem-se trocando os objetos e olhando-se em um espelho. Aproveite esse momento para estimular a escolha e troca de objetos e fotografe as crianças. Posteriormente, exponha essas fotos em um mural da escola. Para bebês que não têm autonomia, o adulto poderá proporcionar que o bebê se veja no espelho utilizando os diferentes objetos.

Sugestão de música:



Denguindacho (RAMOS; BITTENCOURT, 2019).

As sugestões acima necessitam, assim como toda experiência proporcionada nas creches, de uma avaliação contínua e reflexiva. Sugere-se que as ações sejam organizadas em portfólios e, após as vivências, os Educadores e Educadoras observem as crianças reproduzindo e recriando as propostas para um fazer pedagógico consciente e intencional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos este capítulo verificando que é possível desenvolvermos um trabalho com bebês a partir do campo de experiências Corpo, gestos e movimentos, mediado pela temática da Educação das Relações Étnico-Raciais e a cultura africana e afro-brasileira, visando desenvolver a identidade, a autoestima e a cidadania das crianças negras interagindo com outras crianças, não negras, da sua faixa etária, educadoras e educadores.

Por outro lado, sabemos que não é uma tarefa fácil devido às diversas formas de racismos presentes nos espaços escolares, que exige comprometimento, mas acreditamos que é urgente o investimento em efetivas ações como: a) formação, prática com intencionalidade, formação em nível superior para os (as) educadores (as) de bebês; b) formação contínua e em serviço para uma prática reflexiva com especialistas da área Educação das Relações Étnico-Raciais do movimento negro, estudiosos e pesquisadores.

As sugestões pedagógicas apresentadas, nesse trabalho, não têm a intenção de compartilhar receitas prontas e acabadas, mas contribuir com as práticas pedagógicas já existentes na Educação Infantil, na faixa etária de bebês em consonância com a Lei 10.639/2003 e o conjunto de documentos legais vigentes.

Assim, espera-se por meio deste, inspirar práticas que se iniciem na creche e disseminem em todas as modalidades de ensino em prol da educação antirracista e combate às práticas racistas na creche a partir de músicas, brincadeiras, histórias e diferentes linguagens a Cultura Africana e Afro-Brasileira, conseqüentemente proporcionando uma aprendizagem prazerosa, afetiva, alegre e com representatividade positiva das crianças negras. Por fim, reiteramos que o ensino das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena é uma educação obrigatória para todas as pessoas envolvidas na Educação e no cuidado das crianças da Educação Infantil, portanto, não é uma tarefa apenas das educadoras e educadores negros(as).



REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei Federal nº 9394, de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Lei n. 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, 2003.

BRASIL. **Lei n. 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. Brasília, 2008.

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

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010.

GROSLÉZIAT, Chantal (org.). **Songs from the Baobab**: African lullabies & nursery rhymes. Arranjos musicais: Paul Mindy, Ilustração: Elodié Nouhen. Montréal: Secret Mountain, 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CvS3JQ7qGcc>. Acesso em: 25 jul. 2020.

MACHADO, Hélio; CRUZ, Beth. Abayomi. **Youtube**, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VhQPdOCCDbI>. Acesso em: 25 jul. 2020.

MENEZES, Henrique. Varre Sinhá. **You Tube**, 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4otQRQ-kX2U>. Acesso em: 25 jul. 2020.

MULLER, Dálete. **Si Mama Kaa**. **You Tube**, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=c6VFdDT9-M4>. Acesso em: 25 jul. 2020.

NASCIMENTO, Dinho. É Benguela, meu irmão – Orquestra de Berimbaus do Morro do Querosene. **You Tube**, 2014. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=bij3HzBljTw&list=OLAK5uy_nmtLbMG_s-BRaVm4cFbAsbcNgl87DQGGI&index=14. Acesso em: 25 jul. 2020.

NASCIMENTO, Dinho. Puxada de rede – Orquestra de Berimbaus do Morro do Querosene. **You Tube**, 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KGpW-BfXHtQ>. Acesso em: 25 jul. 2021.



PINHEIRO, Mônica; CUNHA, Sérgio Luiz da. Lavadeira. **YouTube**, 2020. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=b4U5Kyd31sA>. Acesso em: 25 jul. 2021.

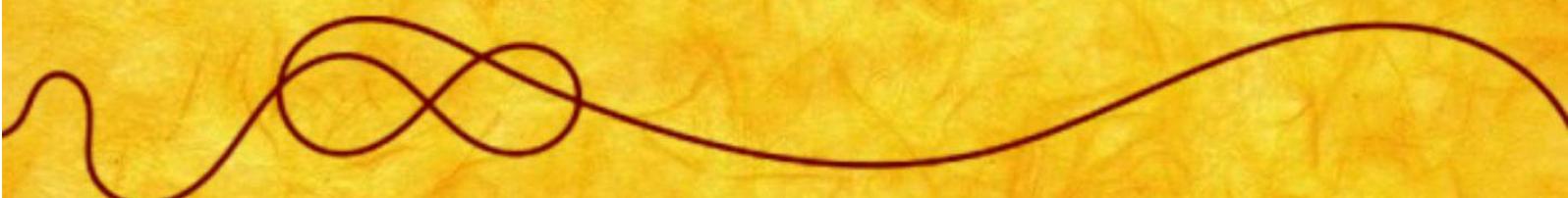
RAMOS, Lázaro; BITTENCOURT, Jarbas. Denguindacho. **YouTube**, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7IZC5oJZSxg>. Acesso em: 25 jul. 2021.

REIS, Maria Clareth Gonçalves. Corporeidade e infâncias: reflexões a partir da Lei nº 10.639/03. In: TRINDADE, A. L. **Modos de brincar**: caderno de atividades, saberes e fazeres. V. 5. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

SERRALVA, Marcelo. Olá, como vai. Bom dia, boa tarde, boa noite. **YouTube**, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CWuGBq6Jryw>. Acesso em: 25 jul. 2021.

SERRALVA, Marcelo. Abraço de longe. **YouTube**, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-EDpO8v9oHI> Acesso em: 10 jan. 2022.





**CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS:
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
ANTIRRACISTAS COM CRIANÇAS
BEM PEQUENAS**



Para minha
professora ♡

CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS COM CRIANÇAS BEM PEQUENAS

Ana Carolina de Sousa

Andrea Barbosa de Andrade

Joice Ribeiro da Silva

Katia Conceição de Jesus Vida

Luciana Sílvia Evangelista

INTRODUÇÃO

Práticas pedagógicas antirracistas vivenciadas cotidianamente nos espaços educativos exigem dos profissionais da educação comprometimento em articular em suas práxis pedagógicas todo um repertório didático-metodológico, sensível e crítico às demandas de sua comunidade. Por isso, no presente capítulo, organizamos proposições didáticas que objetivam contribuir para ampliação do repertório de práticas escolares que podem (e devem) ser readequadas ao contexto, às especificidades e às necessidades de cada coletivo.

Trata-se de propostas cujos objetivos são o de fomentar, no cotidiano das instituições escolares que atendam crianças bem pequenas, vivências que explicitem a complexa questão racial como um todo, destacadamente as formas simbólicas; pois, são por meio delas que crianças, adultos e adultas constroem suas identidades dentro e fora da escola (GOMES, 2002).

Assim, faz-se importante refletir que, desde a tenra idade, as crianças precisam ter oportunidade de vivenciar situações didático-pedagógicas em uma chave axiológica que valorize o corpo, o gesto e o movimento de modo “intrinsecamente relacionado ao fenômeno humano, a sua existência, sua história e cultura” (LIMA; PELEGRINI, 2013, p. 3). E, cientes dos preconceitos e desigualdades existentes na sociedade, o trabalho pedagógico em torno da corporalidade, a partir da perspectiva das relações étnico-raciais, precisa considerar que, sobre o corpo, convergem simultânea e dialeticamente as dimensões biológicas e sociais; e, por isso, deve estar empenhado em romper com uma construção histórico-cultural forjada por meio de ideologias racistas.

No entanto, é bastante comum observarmos, nos contextos de formação inicial e continuada, o anseio dos educadores e das educadoras por serem instrumentalizados com técnicas e dinâmicas que diversifiquem suas aulas e, principalmente, atraiam a atenção dos

educandos. Ainda mais comum são as falas que nos alertam sobre a ausência ou diminuta proposição de práticas com foco na educação para as relações étnico-raciais.

Tendo em vista os conhecimentos adquiridos durante o curso Racismos e Antirracismos na Infância e os exemplos de práticas pedagógicas de professoras e professores antirracistas, atuantes na Educação Infantil, pode-se perceber como a educação para as relações étnico-raciais pode ser implementada em nossas unidades de ensino na práxis com as crianças. Porém, é evidente a urgência de se cobrar que essas ações e materiais existam em todas as escolas, já que muitas delas não tem nem os livros, nem os materiais necessários para as propostas de vivências com as crianças.

Dessa forma, o presente capítulo apresenta propostas antirracistas a serem desenvolvidas com a faixa etária descrita na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) como “crianças bem pequenas”, que são aquelas que têm de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, no campo de experiências Corpo, Gestos e Movimentos, descrito também na BNCC, que serão melhor abordadas a seguir.

CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS: UM CAMPO PARA VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS, SEGUNDO A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - BNCC

Na BNCC, como dito anteriormente, trataremos do campo de experiências 2: Corpo, gestos e movimentos com práticas voltadas à faixa etária 2: crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses). Espera-se também dessa faixa etária, com esse campo de experiências, um maior reconhecimento do corpo nas tarefas realizadas no dia a dia, que são de suma importância para a autonomia no que diz respeito ao cuidado com o corpo (além de usá-lo de forma intencional e com controle), à higiene, a vestir-se e alimentar-se sozinho, além da atenção ao seu próprio bem-estar.

Os Campos de Experiências dentro da BNCC, no que diz respeito à Educação Infantil, seguem pensando em garantir às crianças um desenvolvimento e aprendizagem plenos, levando em conta os eixos que as estruturam, sendo essas as interações e brincadeiras que permitem aos seis Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil (BRASIL, 2017, p. 38) que transpassam essa fase da educação, mas que também sejam contemplados:

- 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.
- 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 e sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

- Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- 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 (BRASIL, 2017, p. 38).

Esses campos de experiências são os que definem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, para isso foi criada uma composição curricular englobando as experiências das crianças, ou seja, suas vidas cotidianas e seus saberes, entrecruzando-os aos saberes do patrimônio cultural.

A Educação Infantil, na BNCC (BRASIL, 2017), é o início; é onde se fundamenta o processo educativo das crianças, levando-nos a reconhecer o vínculo entre o educar e cuidar, que são indissociáveis quando se trata do decurso de aprendizagem e desenvolvimento que a criança faz parte desde que é inserida na instituição educativa.

Sabendo disso, vamos falar sobre o Campo de Experiências que ficamos encarregadas de discorrer um pouco sobre e, também, sobre a faixa etária, antes de inserirmos as propostas de experiências no tema das relações étnico-raciais. O Campo que vamos perpassar é o *Corpo, Gestos e Movimentos*.

A criança começa a explorar o mundo ao seu redor, o espaço a sua volta e os objetos pertencentes a esses espaços, e isso acontece por meio do seu corpo, isso se dá por meio dos sentidos sensoriais, gestos e movimentos, sendo eles intencionais ou não, coordenados ou não. Por conta disso, desde cedo, as crianças já estão desenvolvendo seus limites e potencialidades, aprendendo com o corpo, gestos e movimentos o que é seguro e o que oferece perigo no que diz respeito a sua integridade física. Estabelecendo, assim, um jeito de se expressar, autoconhecimento e alteridade.

O corpo da criança, na Educação Infantil, ganha centralidade no sentido de seus cuidados cotidianos, pois a criança vai aprender sobre as funcionalidades do corpo e esse desenvolvimento



vem por meio de brincadeiras, por meio da ludicidade. Cabe à instituição educativa em que essa criança está inserida proporcionar, por meio da música, dança, teatro, brincadeiras de faz de conta, relações com os pares e com os adultos, um ambiente propício para que ela possa dar conta de se expressar entrecruzando corpo, emoções e linguagem. Assim, a instituição garantirá cada vez mais a autonomia dessa criança.

Reconhecendo as especificidades dos diferentes grupos etários que constituem a Educação Infantil, os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, no Campo de Experiências Corpo, Gestos e Movimentos para crianças bem pequenas (1 ano 7 meses a 3 anos e 11 meses) são, segundo a BNCC (2017, p. 38):

- EIO2CG01-Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras;
- EIO2CG02-Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas;
- EIO2CG03-Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações;
- EIO2CG04-Demonstrar progressiva independência no cuidado com o corpo;
- EIO2CG05-Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.

A seguir, compartilharemos as sugestões de experiências pensadas para os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que compõem o Campo de Experiências “Corpo, gestos e movimentos” para a faixa etária das crianças bem pequenas.

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS COM CRIANÇAS BEM PEQUENAS: ALGUMAS POSSIBILIDADES PRÁTICAS

EXPERIÊNCIA PENSADA PARA O EIO2CG03 - DANÇA NO ESPELHO

Objetivos

As crianças se reconhecerão e conhecerão as diferenças dos amigos ao observá-los através do espelho, brincando e dançando a música. A canção também ajudará na coordenação motora. A criança terá a percepção sobre o próprio corpo, reconhecendo-o no espelho e sabendo que os corpos são diferentes. Como o objetivo da experiência é voltado para a questão étnico-racial, entendemos que os corpos têm diferentes tonalidades, e como diz a música, “nada disso importa, pois, a gente se gosta”, dizendo que somos todos amigos e é sempre assim que deve ser. Um objetivo intrínseco também é o do ganho de vocabulário fazendo a escuta da música.



Desenvolvimento

Pensado para as salas que tenham espelho posicionado na altura das crianças, geralmente é um espaço em que elas já estão familiarizadas. As salas de berçário/maternal costumam dispor de um espelho assim.

Será necessário também um aparelho de rádio ou algum elemento de mídia em que as crianças possam ouvir a música que será: Normal é Ser Diferente – Grandes Pequeninos (OLIVEIRA, 2015).

EXPERIÊNCIA PENSADA PARA O EIO2CG03

FTIFFI: brincadeira adaptada de Eritreia, país da África Oriental.

Objetivo

Que as crianças sejam estimuladas e aprendam a deslocar seus corpos com diferentes movimentos diante das regras, estimuladas à atenção, à coordenação, dentre outros.

Desenvolvimento

Crianças formam um círculo, todas cantam uma canção escolhida para essa brincadeira e repetem uma série de dois, três ou mais gestos, que podem ser adaptados de acordo com a intencionalidade e desenvolvimento da turma.

Esses gestos podem ser:

- Dar um pulo no mesmo lugar.
- Dar um pulo para direita.
- Dar um pulo para esquerda.
- Agachar.

Quem perder o ritmo por ficar cansado ou confuso sai do círculo e continua a cantar e bater palmas.

A brincadeira acaba quando tiver apenas uma criança.

Na brincadeira original, a versão é: “Ganha quem permanecer no círculo”, mas nessa proposta não terá vencedor ou perdedor.

Ao final, o docente pode falar um pouco do país de origem da brincadeira, ao mostrar fotos, vídeos e mapas, contextualizando a formação do povo brasileiro ou povo afro-brasileiro.

EXPERIÊNCIA PENSADA PARA O EIO2CG03

Saltando Feijão: brincadeira original da Nigéria, conhecida no Brasil como “reloginho”, que pode ser adaptada para cada faixa etária e utilizar outros materiais, como meia-calça, barbante ou garrafa pet, de preferência, reciclados.



Objetivo

Estimular a atenção das crianças e explorar formas de deslocamento no espaço, combinando movimentos e seguindo orientações.

Desenvolvimento

Originalmente desenvolvido com um saco de feijão amarrado na ponta de uma corda, uma criança é escolhida para ficar no centro girando a corda, essa criança será o balançador. As outras, arrumadas em círculo, devem pular a corda para não serem atingidas por ela.

O balançador poderá aumentar a velocidade da corda e altura de acordo com o desenvolvimento das crianças.

Ao final, o docente deverá falar sobre o país de origem e sobre como essa brincadeira chegou ao Brasil, apresentando por exemplo as bandeiras do Brasil e da Nigéria.

EXPERIÊNCIA PENSADA PARA O EIO2CG05**Minha identidade****Objetivo**

Sondar o que as crianças sabem de si, como se veem e como percebem o outro (o eu, o outro e nós); desenvolver as habilidades de desenho e pintura; reconhecer e valorizar a própria identidade; incentivar o respeito mútuo, respeitar as diferenças, visando cidadãos conscientes e humanizados.

Desenvolvimento

As crianças serão incentivadas a desenhar e pintar elas mesmas, conforme habilidade de cada uma. Para isso, o professor deverá disponibilizar giz de cera de todas as cores, principalmente os gizes de cera das cores das peles, observando e orientando sobre os diferentes tons de pele, fazendo comparação entre sua própria pele e os lápis.

Sugestão de música: O meu nome eu vou falar (SERRALVA, 2019).

Dia da Beleza**Objetivo**

Desenvolver e/ou resgatar a autoestima das crianças, valorizando suas belezas; possibilitar às crianças diversas formas de manusear seus cabelos; verificar como as crianças reagem à atividade, respeitando e oportunizando outra atividade para aquelas que não quiserem brincar; observar como as crianças reagem ao contato do outro.

Desenvolvimento

O educador poderá eleger um dia da semana ou um dia no mês para desenvolver essa atividade. Para isso precisará dialogar com a família, conseguir a autorização e explicar o objetivo da experiência, bem como a necessidade de colaboração na continuidade ao processo de valorização da identidade.

Para iniciar a proposta, a leitura de histórias que falem dos cabelos é uma boa opção.

Sugestões:

- Cada um com jeito, cada jeito é de um! (DIAS, 2012)
- Obax (NEVES, 2010)
- O cabelo (CÂMARA, 2015)
- Minha Rapunzel tem Dread (MC SOFFIA, 2016)
- O Cabelo de Cora (O BAÚ DA CAMILINHA, 2018)
- Áudio livro infantil: Meu crespo é de Rainha! bell hooks (NUNES, 2020)

O professor deverá planejar com antecedência todos os passos da experiência, criando os cantinhos de beleza e alguns objetos (pentos largos, borrifadores de água, laços, escovas, espelhos, tiaras, tecidos), cremes, esmaltes, gel de cabelo, maquiagem, enfim, tudo o que for permitido e que for acessível ao educador.

Caso tenha algum familiar que exerça alguma dessas profissões, convide-o para participar dessa experiência.

O professor deverá evitar interferir, porém deve apoiar as ações das crianças. A interferência apenas deverá ocorrer quando solicitado ou quando alguma criança não estiver inserida.

Sugestão: trazer recortes de revistas de pessoas com diferentes tipos de cabelo, principalmente de cabelos crespos.

Fotografar as crianças, antes, durante e depois das atividades.

EXPERIÊNCIA PENSADA PARA O EIO2CG01

Projeto Mini Chef-Comidas Africanas

Objetivo

Resgatar a memória culinária dos nossos antepassados, bem como valorizar e informar sobre o que os povos africanos trouxeram de cultura quando escravizados, suas lutas e resistências.

Desenvolvimento



O professor poderá escolher um dia da semana ou mensalmente para desenvolver o projeto mini chef, fazendo uma exposição sobre nossas heranças gastronômicas e quais comidas as crianças conhecem.

Deverá ter um planejamento prévio sobre a disponibilidade para utilização da cozinha na unidade ou montar um espaço específico, com fogão elétrico ou micro-ondas. Essa prática foi pensada para a execução de uma cocada.

Sugestão de vídeo:

A culinária africana na alimentação brasileira (PRÔ LÉO, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve o intuito de apresentar possibilidades didático-pedagógicas práticas antirracistas, a partir do que se preconiza pela BNCC como Campo de Experiências “Corpo, Gestos e Movimentos”, bem como os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento voltados às crianças “bem pequenas”, isto é, entre 1 ano e 7 meses e 3 anos e 11 meses, na interseção com o que dispõem a Lei nº 10.639/03 e a Lei nº 11.645/08.

Nesse sentido, buscou-se atender à perene demanda de educadoras e educadores acerca de instrumentos repertoriais que favoreçam a implementação plena da educação das relações étnico-raciais, que tem, segundo a professora Silva (2007, p. 490):

[...] por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos.

Com isso, consideramos que as estratégias metodológicas aqui apresentadas possam contribuir com a *práxis* de educadores e educadoras do segmento da Educação Infantil, bem como fomentar a reflexão e o estudo acerca da corporalidade no cotidiano escolar, no sentido de compreender “a importância do corpo na construção da identidade negra de alunos/as, professoras e professores negros, mestiços e brancos, e como esses fatores interferem nas relações estabelecidas entre esses diferentes sujeitos no ambiente escolar” (GOMES, 2002, p. 50).



Essas propostas de ações contribuem no sentido de romper com narrativas aviltantes, que historicamente estruturam o discurso racista, que por séculos retroalimenta a discriminação racial e as inúmeras manifestações das desigualdades sociais.

A revolução é corpo; é gesto; é movimento. E começa no corpo da criança.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.639/2003**, de 09 de janeiro de 2003. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645/2008**, de 10 de março de 2008. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, 2008.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: **Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

CÂMARA, Ana Zarco. **O cabelo de Cora**. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2015.

DIAS, Dias Lucimar. **Cada um com seu jeito, cada jeito é de um**. Ilustr. Rubem Filho. Campo Grande: Alvorada, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, 2002, n. 21. pp. 40-51. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/D7N3t6rSxDjmrXrHf5nTC7r/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2021.

LIMA, Débora Cíntia Cazonato de; PELEGRINI, Thiago. Corpo e corporalidade: um debate sobre o conceito e a vivência dos alunos sobre estética corporal. *In: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE*. **Cadernos PDE**, Curitiba, v. 1, 2013.

MC SOFIA. Minha Rapunzel tem dread. **YouTube**, 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=b1Uf6_SV5_8. Acesso em: 14 abr. 2021.

NUNES, Adelina Malvina Barbosa. Meu crespo é de rainha! bell hooks. **Youtube**, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UyP6EC-oB5g>. Acesso em: 15 abr. 2021.

O BAU DA CAMILINHA. O cabelo de Cora. **YouTube**, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2vFwD8-CDVI>. Acesso em: 14 abr. 2021.

OLIVEIRA, Jair. Normal é ser diferente. **YouTube**, 2015. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=oueAfq_XJrg. Acesso em: 20 mai. 2021.

PRÔ LÉO. A culinária africana na alimentação brasileira. **YouTube**, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KgW4ZGvK9bk>. Acesso em: 20 maio. 2021.



SERRALVA, Marcelo. O meu nome eu vou falar. **YouTube**, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gqZJI7zo8Ek&t=24s>. Acesso em: 25 abr. 2021.

SILVA, Petronilha B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Revista Educação**. Porto Alegre, Ano XXX, n. 3 (63); set./dez., 2007.

NEVES, André. **Obax**. São Paulo: Brinque-Book, 2010.





**OUVIR, CANTAR, DANÇAR E
BRINCAR COM SULWE: PROPOSTA
PARA UMA EDUCAÇÃO
ANTIRRACISTA**





Dançar

Ouvir

Sentir

Cantar

OUVIR, CANTAR, DANÇAR E BRINCAR COM SULWE: PROPOSTA PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Ailton de Santana

Andrezza Mara da Fonseca

Maria Auxiliadora da Silva

Mariana Gonçalves da Gama

Stela Cristina Ribeiro

Este texto foi construído coletivamente a partir das experiências proporcionadas pelo curso Racismos e Antirracismos na Infância, promovido pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre (Neabi/Ufac) entre os meses de abril a agosto de 2021. É importante frisar que, no último módulo, a turma foi dividida em grupos, e cada um desses ficou responsável pela elaboração de propostas pedagógicas para Educação das Relações Étnico-Raciais no âmbito da Educação Infantil, de acordo com os Campos de Experiências e os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018).

O presente grupo ficou nomeado como o número 6 (seis) e incumbido de criar sugestões de experiências para os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do campo de experiências Corpo, gestos e movimentos, referente à Educação Infantil – crianças pequenas (4 anos a 5 anos 11 meses). Desse modo, as sugestões aqui propostas foram intencionalmente planejadas, construídas e compartilhadas com muito cuidado, atenção e carinho, tentando imprimir e fazer emergir práticas pedagógicas baseadas no respeito e na diversidade, em que a criança é protagonista, atuante e ativa na valorização das diferentes presenças na nossa sociedade. Visa-se, assim, a ampliação de saberes e visões de mundo diversas e comprometidas com a luta antirracista em que outros sujeitos, outros saberes são vistos, valorizados e reposicionados. É importante, portanto, mudanças estruturais que acarretem novas rotas, novos posicionamentos e em rupturas epistemológicas para a educação antirracista. E isto é possível em vias de um diálogo intercultural, no sentido de vir a ser plural e emancipatório “no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um ‘outro’, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala” (GOMES, 2012, p. 9).

Considera-se, nesta ótica, a literatura, como principal ferramenta capaz de trazer o texto para dialogar com a vida dos seus interlocutores. Uma vez que, como bem pontua Oliveira (2003), o texto literário é capaz de possibilitar e ensejar a reconstrução de imaginários sociais

acerca dos povos negros, bem como trazer para o espaço escolar a inserção da/desta temática, e seus desdobramentos no tecido social. Por isso, o germe desta proposta é a orientação da narrativa da História – *Sulme* – como centralidade para os desdobramentos e a criação de proposições que correspondam com as expectativas de aprendizagem e desenvolvimento através do campo de experiências e os objetivos a serem alcançados, a saber: articular linguagens para o desenvolvimento da educação antirracista no cotidiano escolar. Assim, atendendo aos seguintes objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC, no campo de experiências: “Corpo, Gestos e Movimentos” com sugestões para crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses):

- (EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.
- (EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, experiências artísticas, entre outras possibilidades.
- (EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e experiências artísticas como dança, teatro e música.
- (EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados à higiene, alimentação, conforto e aparência.
- (EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

Criar situações de desenvolvimento e aprendizagem, partindo desse campo de experiências nos coloca as seguintes proposições, apontadas pela BNCC:

- A intencionalidade pedagógica e educativa para o trabalho com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos). Pois, as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade;
- Uso de diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem;
- A centralidade do corpo da criança;



- Promover oportunidades ricas e diversas para que as crianças possam, por meio lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (BRASIL, BNCC 2018, p. 40-41).

Logo abaixo seguem as proposições para o desenvolvimento de uma educação antirracista.

A experiência inicia em roda com a leitura do livro *Sulwe* (NYONG'O, 2019), e ilustrações de Vashti Harrison, a ser realizada em turmas da Educação Infantil, de crianças pequenas de 4 a 5 anos e 11 meses.

A atriz queniana Lupita Nyong'o, autora do livro *Sulwe*³, apresenta na narrativa de seu texto um fragmento de suas memórias da infância marcada por crise de identidade gerada pela cor retinta de sua pele – ela tinha a cor da noite – fator que a diferenciava dos seus pais e sua irmã, todos com tom de pele mais claro. Essa percepção não se encerrava na relação familiar, ela se intensificava na sua relação no ambiente escolar, onde sua irmã era sempre tratada com os melhores adjetivos e estava sempre rodeada de amigos enquanto Sulwe era chamada de “negrinha, escurinha e noite”. Nesse contexto, ela sentia-se cada vez mais isolada e ambientalmente deslocada. Assim, uma crise de aceitação é deflagrada e a menina inicia uma série de ações que propiciam o clareamento de sua pele: passar borracha na pele, usar produtos de maquiagem de sua mãe, comer alimentos claros e até fazer orações.

Porém, diante das tentativas frustradas, Sulwe desabafa com sua mãe e é acolhida com amor e incentivo de que a beleza vem da mente e do coração, antes da aparência. Certo dia, ela foi surpreendida pela visita de uma estrela enviada pela Noite. No percurso da viagem, a estrela contou a história de separação entre as duas irmãs, A Noite e Dia, que se amavam muito, mas a Noite foi embora, pois não suportava mais as ofensas que recebia, ao ser tratada com desprezo e ser associada aos fenômenos negativos da Terra: feia e assombrosa, por ter a pele escura. Enquanto Dia, de pele clara, era chamada de linda, luz, brilho.

Depois de muito tempo longe da terra, a Noite começou a fazer falta, pois a vida se tornou impossível sem a presença da Noite. Foi quando Dia decidiu procurar sua irmã e dizer que precisava dela do jeitinho que ela é. Ela voltou e descobriu que o brilho se revela em todas as cores, que as estrelas precisam da escuridão da Noite para aparecer. Ao voltarem a ficar juntas, um pouco da Noite voltou a se manifestar em Dia, em forma de sombra. E um pouco de Dia voltou a se manifestar em Noite, na forma de raios da lua. Assim, prometeram nunca mais se

³ *Sulwe*, em Luo, língua nativa de Lupita Nyong'o, significa “estrela”.



separar. Ao escutar essa história contada pela estrela, Sulwe amanheceu radiante e cheia de orgulho da sua cor, prometendo não se esconder mais, o mundo era o seu lugar; escura e bela, forte e cheia de brilho.

DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA

O contexto prévio, que é a organização, antes do início da experiência, o(a) professor(a) deve separar o livro, ler a história, com simultaneidade da leitura das duas linguagens: verbal e imagética, dada a riqueza da produção gráfica do livro. Organizar a sala, selecionar e separar os materiais para criar a ambientação do espaço necessários para as experiências como mapas, globo terrestre, massinha de modelar, giz de cera, papel tamanho A4, confeccionar fichas contendo o nome dos personagens e locais, tesouras, lápis de escrever, aparelho de som, papel crepom, barbante, jornal velho, pen drive, giz de quadro colorido, máquina fotográfica ou celular.

A leitura do livro pode ser realizada em roda na sala e o(a) professor(a) pode fazer uma apresentação do que as crianças vão ver (explorando capa, autores, título, etc), ressaltando as características físicas da personagem principal e seu ponto de observação central: a tonalidade de sua pele e sua relação com a metáfora e com os fenômenos da natureza: Dia e Noite, personificados nos papéis de duas irmãs. Ao mesmo tempo, fomentar a observação pessoal de cada criança para a tonalidade de sua pele, comparando com a dos colegas e pontuar o protagonismo e empoderamento feminino na narrativa.

Nesse primeiro movimento de imersão e desenvolvimento de afinidade afetiva com a trama, privilegiar a escuta das falas, observar os sentimentos e comportamentos diante da socialização de uma experiência cujo principal objetivo é despertar a leitura positivada das características físicas e culturais das relações étnico-raciais, despertar empatia das crianças com os colegas negros e negras ao observarem as ações pedagógicas institucionais voltadas para a abordagem positivada das características da cultura negra nesse processo que constitui a identidade de muitos.

Dentro dessa organização, com uso da interferência do ouvinte e do narrador através de perguntas e respostas, jogar luz no significado do nome título da história, falar do papel profissional da autora, atriz e produtora de cinema, e mostrar sua foto na contracapa. Levantar hipóteses sobre os motivos pelos quais levaram a atriz Lupita a contar sua própria história. E indagar: Como ela é? Vocês já pararam para observar quais cores se destacam na escuridão da noite? E durante o dia? Dá para ficar sem um dos dois? Já pensou como seria se tivéssemos só



dia ou só noite? Interagindo com as respostas e outros posicionamentos, possibilitando espaço para todas as expressões dos interlocutores.

Levar o globo terrestre ou mapas do Brasil e do continente Africano para ilustração, localização e conversas (países, continentes e diversidade de pessoas, culturas e estéticas). Pedir que as crianças representem com massinha a parte que mais gostaram e deixar exposto juntamente com as legendas das representações.

Separar a turma em grupos, disponibilizar uma paleta de tinta guache, cotonetes e folhas A4 preta e branca para realizar um experimento com a técnica pontilhismo, para ilustrar a capacidade reveladora das cores nos dois pontos opostos: o preto e o branco. Fazer as crianças perceberem o poder exuberante do fundo negro para dar visibilidade ao brilho vibrante e poderoso das estrelas.

Na sequência, distribuir as folhas A4 e as fichas de papel, e pedir que registrem com giz de cera os fenômenos da natureza que apareceram na história (dia, noite, estrelas, cores, sol, lua), escrever coletivamente os nomes dos fenômenos da natureza representados no quadro de giz, tendo a professora como escriba, pedir que registrem também, nas fichas de papel, e cole no desenho. Além de pregar no painel da sala as construções das crianças.

BRINCADEIRA TERRA/MAR (NOITE/DIA)

Num segundo momento, ressaltar a influência africana nas brincadeiras. Dentre elas, Terra-mar (país Moçambique). Ao explicar a dinâmica que envolve a brincadeira (Professora Edilene, 2020), propor a adaptação de Terra-mar para “Noite-Dia” em alusão à personificação dos fenômenos figurados na relação das duas irmãs da história. Em seguida, propor a escolha do local para a realização da experiência de movimento corporal (preferência para os espaços externos) cuja principal habilidade exigida é a concentração. Ao deliberar sobre a troca do nome, fomentar o levantamento das ideias para a constituição das representações gráficas para delimitar o espaço da noite e do dia.

O desenvolvimento da experiência exige a delimitação dos dois espaços com o traço de uma reta no chão. De um lado, a noite (mar). Do outro, o dia (terra). As crianças, com uso de giz colorido de lousa, irão desenhar os elementos no chão, dentro dos espaços correspondentes. Quais os elementos que representam a noite? E o dia? Qual principal astro de cada um? Depois da experiência de composição dos dois territórios, iniciar a brincadeira. No início, todos ficam de um só lado, do Dia ou da Noite. Depois devem ficar atentos aos comandos. Ao ouvirem “Dia” todos devem pular para o lado do “Dia”. Ao ouvirem “Noite”, todos devem pular para o lado da “Noite”. Após iniciar a brincadeira, o(a) professor(a) pode intensificar a velocidade dos



comandos, como forma de estimular as habilidades de atenção e mobilidade física. Quem pular para o lado errado sai. O último a permanecer sem errar, vence a competição.

Para a sequência de experiência, privilegiar situações que estimulem o protagonismo infantil como ferramenta de experimentação e conhecimento, desenvolver experiências através de pesquisa de elementos para a construção de instrumentos produtores de sons.

CHOCALHO NOITE/DIA

Para viabilizar essa proposição será posto em discussão o levantamento dos conhecimentos prévios sobre a variedade de sementes e grãos e suas categorias; comestíveis e não comestíveis. Propor uma pesquisa sobre os produtos nativos ou produzidos no seu território. Com isso, observar e atentar-se para a evolução da capacidade das crianças em pesquisar.

Os chocalhos (SALVIANO, 2020) podem ser produzidos com materiais recicláveis, sem nenhum problema e com baixo custo. Neste caso, serão utilizadas minigarrafas pets, material em E.V.A., grãos (milho, feijão), miçangas, fitas adesivas de diferentes cores, cola quente, fitas adesivas. É importante levar em consideração que as tampas das garrafas pets foram coladas e envoltas com material em TNT para que as crianças não corram o risco de retirá-las e as levarem até a boca. Desse modo, o brinquedo pode ser utilizado nas situações a seguir:

- Em experiências que envolvam questões musicais. O(a) docente poderá colocar músicas infantis e entregar os brinquedos às crianças, sem, contudo, preocupar-se com ritmo que elas devem seguir. Isso possibilitará, assim, às crianças brincarem e se interessarem pelas descobertas que o brinquedo trará.
- O(a) docente poderá, também, oportunizar às crianças a construção coletiva dos brinquedos e mediando-os no tato com os diferentes materiais desta produção (espessuras, cores, formatos). Além disso, o(a) professor(a) pode ofertar chocalhos em diferentes formatos, cores e materiais, e, assim, as crianças terão diferentes percepções (sonoras, rítmicas e de cores), a partir dos elementos trabalhados.
- Outro aspecto que pode ser considerado na realização da experiência é a coordenação motora das crianças, ao inserirem os diversos elementos nas garrafas. Nesse contexto, além do movimento de pinçar, a criança seleciona, classifica e faz a seriação das sementes que serão utilizadas para colocar na garrafa e produzir diferentes sons. Ao chocalharem as garrafas com as mãos (direita e esquerda, acima, embaixo) também desenvolvem habilidades de lateralidade.

Após a confecção dos brinquedos, brincar realizando diversos movimentos e manobras ao som da música “Kokoleoko – música africana” (EDIÇÕES CONVITE À MÚSICA, 2016).



Na experiência de hoje, vamos aprender uma música Africana chamada “Kokoleoko” tradicional de Ghana. Acompanhe a letra abaixo:

Kokoleoko, mama, kokoleoko.
 Kokoleoko, mama, koleoko. (2x)
 Aba, mama, aba.
 Aba, mama, Koleoko. (2x)
 Tradução da música:
 O galo canta, mamãe,
 O galo canta. (2x)
 Devemos levantarmos, mamãe.
 Mamãe, o galo canta. (2x)

Ouvir a música, depois assistir o vídeo e ensinar a coreografia da música para as crianças, ressaltando a musicalidade e o usos dos instrumentos.

Os responsáveis pelas turmas podem filmar, fotografar, registrar por escrito, ou por outros métodos, as construções, impressões e falas das crianças (para compor o novo planejamento e construir novas ações) em todas as etapas e ações deste trabalho, e, ao final, pode-se montar uma exposição para toda a escola.

EXPOSIÇÃO ARTÍSTICA

A proposição do suporte de divulgação dessa sequência didática, como parte de conclusão, será pela montagem de uma instalação de armação artística suspensa, com disposição de imagens impressas com personagens do mundo cinematográfico, com foco na autora, além de pesquisa em revistas de fotografias que ilustram o protagonismo de personalidades negras de relevância social, de alcance nacional e internacional. Após a disponibilização do acervo figurativo, propõe-se a preparação artística dos bambolês, colagem de fitas coloridas ou papéis diversos.

Depois da seleção das figuras para exposição, realizar a colagem das fotografias no papelão ou outro material de espessura adequada, previamente cortado no tamanho A4, para ser revestido com as imagens. Essa placa receberá um furo na sua parte superior para inserção de fitas coloridas ou barbante para unir o material ao bambolê, constituindo armação provocativa aos olhos dos que passam, cujo local de exposição da obra deve ser deliberado pela turma. As placas figurativas serão intercaladas por estrelas, previamente traçadas para a realização de recorte (uso da tesoura com supervisão do(a) professor(a), cola e papel espelho prateado. Além das “estrelas” públicas, será composto outro registro da participação das crianças no processo de realização da proposta.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar em estratégias de valorização da presença negra no mundo foi o mote dessa proposta de trabalho com crianças da Educação Infantil por meio de diferentes experiências, materiais e vivências.

Uma pequena contribuição para a educação das relações étnico-raciais, com base na indissociabilidade entre o cuidar e o educar, respeitando as diferenças e sem hierarquizá-las. Nesse sentido, reafirmar nosso papel na construção de práticas antirracistas no cotidiano escolar para evitar que as injúrias psicológicas e emocionais do racismo continuem a vitimar bebês, crianças e jovens oriundos de todos os grupos étnico-raciais e segmentos sociais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

EDIÇÕES CONVITE À MÚSICA. Kokoleoko. **YouTube**, 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=oEO8dG_v3X8. Acesso em: 15 maio 2021.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf. Acesso em: 28 maio 2022.

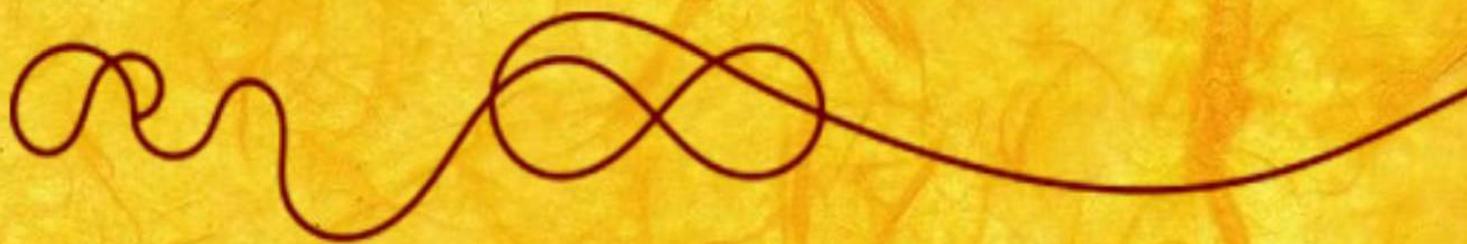
NYONG'O, Lupita. **Sulwe**. Ilustr. Vashti Harrison; trad. Rane Souza. 1. ed. Rio de Janeiro: Rocco Pequenos Leitores, 2019.

PROFESSORA EDILENE. HISTÓRIA – Brincadeira Africana Terra – Mar. **YouTube**, 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=o_wMyCSaXMo. Acesso em: 28 maio 2022.

SALVIANO, Patrícia. Chocalhos de garrafinhas. **YouTube**, 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=V3PuMNNEAf0&list=RDV3PuMNNEAf0&start_radio=1&t=82s. Acesso em: 28 mar. 2022.



**EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS: UMA BREVE DISCUSSÃO E
PROPOSTA DE MOMENTOS PARA
BEBÊS**



"Um sorriso negro, um abraço negro



Traz felicidade"

Adilson Barbado / Jair de
Carvalho / Jorge Portela.

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA BREVE DISCUSSÃO E PROPOSTA DE MOMENTOS PARA BEBÊS



Ana Paula Rocha de Azevedo

Cristiane Ostermann

Genecir dos Santos Barreto Josviak

Evelyn Cecília Necker Carl

Bárbara Lima dos Anjos

INTRODUÇÃO

Este texto foi elaborado a partir da troca de experiências e reflexões entre as participantes do Curso “Racismos e Antirracismos na Infância”, promovido pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Acre (Neabi/Ufac), coordenado pela professora Flávia Rocha, entre os meses de abril a agosto de 2021.

Apesar de uma quantidade significativa de brasileiros não se considerar racista, o fato é que historicamente as relações na sociedade revelam que pessoas negras e indígenas são submetidas aos piores salários⁴, aos maiores índices de violência⁵ e não ocupam cargos de liderança e de protagonismo⁶. Onde estão os negros e os indígenas? Se correspondem a 54% da população⁷, onde encontrá-los?

A resposta a esta pergunta é complexa, pois negros e indígenas não estão escondidos. Não estão parados ou inertes. Estão trabalhando, militando, lutando para retirar o véu que acoberta o racismo e que naturaliza comportamentos preconceituosos e discriminatórios. Esse véu somente será totalmente descortinado quando todos assumirem a sua responsabilidade. Somos uma sociedade racista, e todos perdemos com isso. Logo, precisamos de todos para retirar o véu e inutilizá-lo – para que não possa mais ser usado.

⁴ Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2016), as mulheres brancas recebiam 70% a mais do que as mulheres negras. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os negros são a maioria entre os desempregados no país no quarto trimestre de 2020, período que compreende os meses de outubro a dezembro.

⁵ O Mapa da Violência 2020, realizado pelo IPEA e Fórum Brasileiro de Segurança Pública, revela que a cada 100 pessoas assassinadas no Brasil, 75 são negras.

⁶ O levantamento realizado por *vagas.com*, empresa de soluções tecnológicas de recrutamento e seleção, dá conta de que em 2020 apenas 0,7% dos cargos de diretoria são ocupados por negros nas empresas brasileiras.

⁷ Segundo o Censo IBGE (2010), 54% da população brasileira é formada por negros, pardos e indígenas.

O racismo estrutural⁸, como o próprio nome sugere, está nas entranhas das relações da nossa sociedade. Para eliminá-lo, o papel da escola e do(a) professor(a) são de extrema relevância. Muitas vezes, é o(a) professor(a) que oferece um modelo de comportamento (ético) à criança que está sob a sua responsabilidade. É o(a) professor(a) que, às vezes, apenas com um olhar, acolhe a criança e sinaliza para ela sobre sua importância, seu valor e sua cultura.

Para isso, além da ciência da sua importância, o(a) professor(a) precisa estar apropriado e conhecer a história dos povos originários e afro-brasileiros e, ainda, realizar um grande mergulho interno para revisar suas práticas e crenças. A educação para as relações étnico-raciais deve estar presente no dia a dia da escola, nos detalhes, nos livros, nos exemplos, nas práticas e, principalmente, nos comportamentos.

Para contribuir com os(as) professores(as) brasileiros(as), compartilhamos, neste texto, algumas práticas e ideias simples que podem ajudar a dar uma “puxadinha no véu”.

Ao nosso grupo de trabalho foi designado o desafio de propor experiências para bebês de 0 a 1,6 anos, considerando o campo de experiências Traços, Sons, Cores e Formas e seus três objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme preconizado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) para essa etapa da Educação Infantil.

BEBÊS SÃO POTENTES!

Considerando-se o papel crucial da creche, da escola e do(a) professor(a) na construção de um ambiente antirracista, o quanto antes isso começar, melhor. Além de os bebês de zero a um ano e seis meses estarem em uma fase maravilhosa do desenvolvimento humano, na qual observam, absorvem e produzem cultura e conhecimento em uma velocidade fantástica, valorizar essa faixa etária e seus(uas) professores(as), também, tem uma relevância estratégica. Precisamos avançar muito na sociedade em relação à compreensão e à valorização dos(as) educadores(as) e das instituições voltadas a essa etapa da vida.

Ao contrário do entendimento vigente, a creche não é apenas um local para que as crianças sejam cuidadas enquanto os pais trabalham. As instituições de Educação Infantil têm objetivos e desafios que impactam de forma significativa no desenvolvimento de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. É uma contribuição valorosa que possibilita o desenvolvimento progressivo das possibilidades de expressão e da autonomia, em que cada

⁸ O doutor em filosofia e autor do livro *O que é racismo estrutural?*, Silvio de Almeida, assim define racismo estrutural: “O racismo não é um ato ou um conjunto de atos e tampouco se resume a um fenômeno restrito às práticas institucionais; é, sobretudo, um processo histórico e político em que as condições de subalternidade ou de privilégio de sujeitos racializados é estruturalmente reproduzida” (ALMEIDA, 2018, s/p).



criança possa exercer o direito de manifestar interesses, desejos, necessidades, sentimentos, vontades e desgostos.

Nesse sentido, compreende-se que, para a promoção de uma educação antirracista é preciso contribuir para que todas as crianças tenham uma imagem positiva de si, ampliando a autoconfiança, identificando cada vez mais suas limitações e possibilidades.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p. 40), na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas têm como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras. É isso que lhes assegura os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. A organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural.

A seguir, a definição do campo de experiências “Traços, Sons, Cores e Formas” segundo a BNCC:

Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança, o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas (BRASIL, 2017, p. 41).

Para tanto, compreende-se que os campos de experiências se sustentam na concepção de uma criança que age e que é produtora de cultura e esses, por sua vez, estão articulados aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que expressam os diferentes modos como a criança aprende: brincando, convivendo, conhecendo-se, expressando, explorando e participando.



Um trabalho pedagógico flexível em seus diferentes formatos e possibilidades envolve a curiosidade e o interesse das crianças pelo assunto, como também cria condições para elas se conhecerem, descobrirem e darem novos significados para as suas experiências e os seus sentimentos, valorizando as suas ideias e culturas. Assim, pensar a constituição dos currículos para a educação da primeira infância vai muito além da prática de fazer as crianças aprenderem uma lista de conteúdo.

Para esse campo de experiências, o documento define três objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2017, p. 48):

1. Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente;
2. Traçar marcas gráficas em diferentes suportes usando instrumentos riscantes e tintas;
3. Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.

Nas próximas páginas, vamos apresentar sugestões de experiências para inspirar profissionais da educação e famílias a desenvolverem, de forma lúdica, experiências que, além de contribuir para atingir os objetivos desse campo, considerará a educação para as relações étnico-raciais.

SUGESTÕES DE EXPERIÊNCIAS

OBJETIVO EI01TS01: EXPLORAR SONS PRODUZIDOS COM O PRÓPRIO CORPO E COM OBJETOS DO AMBIENTE

Os bebês estão a todo tempo experienciando as diversas possibilidades de interações do seu corpo com o mundo, buscando sentido nas experiências que vivenciam. É importante que eles tenham oportunidade diversificada e de qualidade para que essas interações lúdicas contemplem as várias possibilidades de sons, instrumentos e objetos sonoros, como também possam brincar com propostas de exploração da voz e do corpo. Pensando na Educação para as relações étnico-raciais, conhecer e valorizar as músicas africana, afro-brasileira e indígena como integrantes da nossa cultura promove a diversidade, bem como enriquece a oralidade, corporeidade e as manifestações através da arte (BRASIL, 2004, p. 497), ampliando o olhar das crianças para a contribuição dos mais variados povos e culturas (BRASIL, 2009, p. 89). Para este momento, nossas propostas são:



<p>“FUNGA ALAFIA ACHE ACHE “FUNGA ALAFIA ACHE ACHE” <i>“Em ti eu penso, contigo eu falo, gosto de ti, somos amigos”</i></p>	<p>Disponível no YouTube: (SOUZA, 2020). https://www.youtube.com/watch?v=I8J5oirv_HU.</p>	<p>Possibilidades: Gestos do vídeo/Batendo palmas/Estalando os dedos/Com chocalhos/Murmurando para o bebê</p>
<p>“TA TA TEE IE IE IE KAA FO AMA IA IA VUZIO” É uma canção de acalento</p>	<p>Disponível no YouTube: (AMOAKU, 2015). https://www.youtube.com/watch?v=75X-4riosrc.</p>	<p>Possibilidades: Momento para bebês e professor (a) estabelecerem vínculos, confiança e segurança no embalo de um colo/Batendo palmas/com instrumentos musicais/Batendo os pés</p>
<p>Amawole, amawole, amawole Amawole, amawole, amawole Amawole, amawole eh eh eh amawole Amawole, amawole eh eh eh amawole Kintela Kintela a nga nalela soso Kintela a nga nalela kokodioko Kintela a nga nalela soso Kintela a nga nalela kokodioko</p>	<p>Disponível no YouTube: (COMPTINES D’ÁFRIQUE, 2015). https://www.youtube.com/watch?v=Uw3pprp_btw.</p>	<p>Possibilidades: Batendo palmas, marcando palmas mais rápidas e mais espaçadas/Com instrumentos, como chocalhos e tambores.</p>
<p>Tamborês</p>	<p>Disponível no YouTube: (GRUPO TRIII, 2013). https://www.youtube.com/watch?v=Fn09odR1RFQ.</p>	<p>Possibilidades: Utilizar diversos movimentos com o corpo e, assim, gerar música através do atrito com as partes do corpo ou objetos sonoros.</p>
<p>Peixinhos do Mar – Barbatuques Tum Pá DVD</p>	<p>Disponível no YouTube: (BARBATUQUES, 2013). https://www.youtube.com/watch?v=xV1KB1iQsWM.</p>	<p>Possibilidades: Produzir sons com a boca e mãos simbolizando bolinha no fundo do mar, palmas e bolinhas de sabão.</p>
<p>Samba lelê – Barbatuques – Tum Pá DVD</p>	<p>Disponível no YouTube: (BARBATUQUES, 2012) https://www.youtube.com/watch?v=_Tz7KROhuAw.</p>	<p>Possibilidades: Criar diversos sons com as partes do corpo.</p>

Podemos criar diversos objetos com sucatas para o estímulo do desenvolvimento intelectual, sensorial, motor, auditivo e oral da criança. Seguem algumas sugestões de objetos que podem ser criados para facilitar e estimular a imaginação das crianças:

- Chocalho/tornozeleira – Podem ser utilizados sinos, pulseiras, polainas, sementes e afins;
- Tambor – Podem ser utilizadas lata de leite, café, achocolatado, bexiga e elástico etc;
- Maraca – Podem ser utilizados rolos de papel toalha, garrafas pet pequenas, fita adesiva, sementes, arroz, feijão, areia, entre outros.

Foto 1: Chocalho/tornozeleira



Reprodução: BOL/UOL

Foto 2: Tambor



Reprodução: BOL/UOL

Foto 3: Maraca



Reprodução: BOL/UOL

Fonte: <https://www.bol.uol.com.br/listas/10-instrumentos-musicais-divertidos-para-fazer-com-as-criancas.htm>. Acesso em: 19 jul. 2021

OBJETIVO EI01TS02: TRAÇAR MARCAS GRÁFICAS EM DIFERENTES SUPORTES USANDO INSTRUMENTOS RISCANTES E TINTAS

O desenho tem fundamental importância na vivência das crianças na Educação Infantil e essas experiências contribuem para que elas desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si e dos outros e da realidade que as cerca, conforme nos orienta a Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil. Diante disso, é fundamental que o desenho seja pensado para além do papel A4, em que suportes e riscantes diversificados sejam oferecidos aos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas para o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade e da expressão corporal (BRASIL, 2017, p. 41).

Assim, as imagens abaixo demonstram a ampliação das possibilidades de suportes e riscantes para bebês e o protagonismo dessa faixa etária no momento do desenho.



Foto 4: Suporte: azulejo. Riscante: canetinha



Direitos de imagem: Ana Paula Rocha de Azevedo.

Foto 5: Suporte: mesa com areia. Riscante: peças de montar.



Direitos de imagem: Ana Paula Rocha de Azevedo.

Fonte: AZEVEDO, Ana Paula R. de. Suporte: azulejo. CMEI Maria Scanhusso Vidolim. SJP/PR. 2019.

Como ampliação das vivências artísticas dos bebês e das crianças, propomos uma reflexão sobre o resgate da nossa ancestralidade com base nas leis nº 10.639/2003 e nº 11.465/2008, que alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no art. 26-A e, ainda, o art. 9.º, VII das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Resolução n.º 5/2009, em que se deve garantir práticas pedagógicas que contemplem a diversidade e, assim, se construam relações positivas com seus grupos de pertencimento, ampliando o olhar das crianças para os diferentes povos e culturas.

Mangagá Pataxó, em entrevista ao G1 (2022), relata que “Pegamos o jenipapo e ralamos. Com o caldo que se forma fazemos as pinturas. Já com o urucum, a gente tira os caroços e vai fazendo uma pasta que dá esse vermelho”. Assim, propomos o uso de tintas naturais como uma proposta potente de expressividade artística, pensada como aliada na educação das relações étnico-raciais.

Nas imagens abaixo, apresentamos propostas com pigmentos naturais e formas de interação de bebês com esses materiais, pensadas na ampliação das possibilidades de investigação e experimentação para essa faixa etária.



Foto 6: tinta de beterraba, couve e pó de café com cola branca.



Direitos de imagem: Ana Paula Rocha de Azevedo.

Foto 7: pintura com terra e palha de milho.



Direitos de imagem: Ana Paula Rocha de Azevedo.

Foto 8: bebês manipulando materiais de pintura.



Direitos de imagem: Ana Paula Rocha de Azevedo.

Foto 9: colagem com areia tingida com colorau, açafraão e espinafre.



Direitos de imagem: Ana Paula Rocha de Azevedo.

Foto 10: pintura em palitos de sorvete, com carvão, açafraão e colorau.



Direitos de imagem: Ana Paula Rocha de Azevedo.

Fonte: AZEVEDO, Ana Paula R de. CMEI Maria Scanhusso Vidolim. SJP/PR. 2019

Podemos encontrar diversas receitas comestíveis para que a criança nesta faixa etária possa trabalhar com as tintas livremente sem se prejudicar caso levem esse material à boca.

No site *Tempojunto na Cozinha* foram encontradas algumas receitas, como:



Foto 11: Gelatina.



Reprodução: Tempojunto.

Foto 12: Iogurte e corante alimentício.



Reprodução: Tempojunto.

Foto 13: Gelo e corante alimentício.



Reprodução: Tempojunto.

Foto 14: Amido e corante.



Reprodução: Tempojunto

Foto 15: Farinha e corante.



Reprodução: Tempojunto

Foto 16: Tinta de Fruta.



Reprodução: Tempojunto

Fonte: Tempo Junto (2015)

OBJETIVO EI01TS03: EXPLORAR DIFERENTES FONTES SONORAS E MATERIAIS PARA ACOMPANHAR BRINCADEIRAS CANTADAS, CANÇÕES, MÚSICAS E MELODIAS

Disponibilizar diversos materiais e objetos sonoros para que o bebê tenha possibilidade de investigações e explorações, ampliando o repertório cultural e sentimento de pertencimento a um grupo. Este momento deve ser pensado de forma afetiva e segura para que, assim, o bebê explore os materiais nas suas várias possibilidades.

Para este momento entendemos a importância da participação das famílias como forma de acolhimento não só das crianças, mas também de todos os envolvidos nesse processo, construindo um ambiente pluralista que evidencia e valoriza a diversidade para a Educação das



relações étnico-raciais e, ainda, investe nas singularidades familiares na construção de uma educação de qualidade e igualitária.

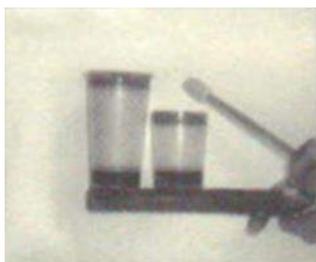
As sugestões abaixo são de Carvalho (2010, p. 56-63), na obra “Música Africana na sala de aula”, que tem por objetivo proporcionar a livre expressão entre as crianças de maneira simples e em que podem ser utilizadas diversas sucatas, tendo, assim, um baixo custo de produção.

Clavas



Cortar e lixar cabos de vassoura de madeira de 20 cm de comprimento. Usar madeiras variadas e assim pesquisar os sons, que serão bem diferentes, proporcionando às crianças a experiência de aprimorar a acuidade auditiva.

Agogô



Prender dois copos plásticos duros, um maior e outro menor, pelo fundo, um sarrafo de madeira ou uma placa de plástico. Tocar usando um lápis para servir de baqueta. O lápis pode produzir uma sonoridade diferente colocando-se uma borracha na sua ponta.

Cuica



Furar com um pirógrafo o fundo de um copo plástico. Nele se prende um barbante grosso envolvido em vela derretida. Ao ser puxado o barbante, se produz o som.

Maraca



Em uma garrafa plástica pequena de cerca de 200 ml de formato arredondado, colocar um punhado de arroz ou miçangas e encaixar na sua boca um tubo plástico de pastilhas de chocolate mm. A decoração pode ser feita na própria sala com tiras de durex colorida. Outras opções são usar tintas variadas ou outros materiais disponíveis.

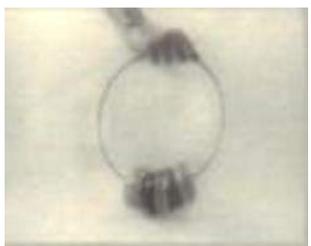


Pulseira de tampas

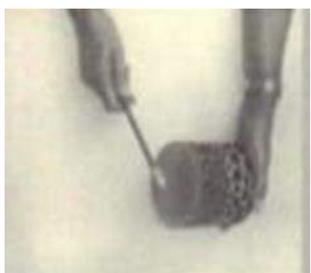
Prende tampas de cores variadas a um elástico grosso que sirva como pulseira ou tornozeleira. A vantagem desse tipo de material é que pode ser usado por todas as crianças de uma turma ao mesmo tempo sem que o som produzido fique desagradável.

Reco-reco

Usar uma garrafa plástica pequena de água mineral com ranhuras, por onde se passam lápis ou uma vareta de bambu.

Sistro

Usar um arame grosso de aproximadamente 80 cm forrado de plástico e enfiar até a extensão do arame, pedaços pequenos de coco, de cabaça ou outro material duro, como tampas plásticas furados no meio fazendo um colar. Em seguida juntar as pontas fazendo um círculo e tocar

Tambor de lata

Usando fita adesiva, prende uma bexiga esticada na boca de uma lata. Forrar a lata com papel colorido ou guardanapo estampado. Usar um lápis com borracha na ponta como baqueta ou simplesmente beliscar a bexiga para produzir som. Podem ser usados vários tamanhos de latas como resultados diferentes.

Fonte: Carvalho (2010, p. 56-63).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho fica evidente que a desigualdade social sempre esteve presente em nossa sociedade. Entretanto, esses dados se tornam mais observáveis quando se trata das populações negra e indígena. Apesar de existirem muitas ações e políticas públicas de reparação social no sentido de minimizar tais desigualdades, há um longo caminho, ainda, a ser percorrido em prol de



uma igualdade social e racial a ser conquistada. Nesses processos, negros e indígenas não estão parados, mas, sim, militando a fim de que as desigualdades sejam diminuídas e reparadas.

É necessário lutar e romper com o racismo estrutural enraizado nas entranhas das relações sociais. Nesse sentido, a escola e o(a) professor(a) exercem um papel fundamental, pois, munidos de conhecimentos e estratégias, conseguem avançar nesse processo de construção social por meio de práticas e abordagens antirracistas.

Dessa forma, conclui-se que desde a faixa etária dos bebês (0 a 1 ano e 6 meses) é possível abordar propostas pedagógicas relacionadas às temáticas afro-brasileira e indígena, demonstrando de forma positiva o protagonismo e toda a contribuição dessas culturas na construção da sociedade brasileira e do mundo.

Bebês são potentes e demonstram seu protagonismo por meio de propostas bem elaboradas e significativas. Nesse sentido, entende-se que é fundamental o olhar atento e reflexivo do(a) professor(a) ao propor as experiências. Compreende-se que as interações e as brincadeiras são os eixos estruturantes da Educação Infantil e, por meio dos campos de experiências, possibilitam a organização estrutural dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de maneira concreta na vida das crianças.

Sendo assim, este trabalho propõe reflexões e alguns momentos que possibilitam ao(a) professor(a) uma abordagem inclusiva e antirracista, para que ele(a) possa trabalhar dentro do campo de experiências “Traços, sons, cores e formas” com os bebês, juntamente com suas famílias de forma acolhedora e promotora de uma educação antirracista.

Pensar em ações pedagógicas para bebês e em Educação das relações étnico-raciais é considerar os modos de cultura que se articulam entre eles, suas famílias e a comunidade escolar. Não há Educação Infantil sem a valorização dessa diversidade familiar que produz e compartilha cultura. O olhar do(a) professor(a) por meio de ações educativas antirracistas resulta em uma identificação positiva para os grupos de pertencimento dos bebês e colabora para uma visão plural de mundo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Editora Letramento, 2018.

AMOAKU, W. K. Taa taa Yee – African Songs and Rhythms For Children. **YouTube**, 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=75X-4riosrc>. Acesso em: 8 jun. 2021.

AZEVEDO, Ana Paula R de. **Pintura em palitos de sorvete, com carvão, açafraão e colorau.** In: Educação Infantil 1, CMEI Maria Scanhusso Vidolim. SJP/PR. 2019.



BARBATUQUES. Peixinhos do mar. **YouTube**, 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xV1KB1iQsWM>. Acesso em: 20 fev. 2021.

BARBATUQUES. Samba lelê. **Youtube**, 2012. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_Tz7KROhuAw. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.639/2003**, de 09 de janeiro de 2003. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. **Parecer n.º 003/2004**. Brasília, 10 de março de 2004.

BRASIL. **Lei nº 11.645/2008**, de 10 de março de 2008. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil. **Resolução CNE/CEB 5/2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 18 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

CARVALHO, Lilian Rocha de Abreu Sodré. **Músicas Africanas na sala de aula: cantando, tocando e dançando nossas raízes negras**. 1. Ed. São Paulo: Duna Duetto, 2010.

COMPTINES D' ÁFRIQUE. Amawolé. **YouTube**, 2015. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Uw3pprp_btw. Acesso em: 15 jan. 2021.

G1 TOCANTINS. **Pinturas indígenas apresentam a identidade de cada etnia nos JMPI**.

G1, TV ANHANGUERA, Goiânia, GO. 29/10/2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/to/tocantins/noticia/2015/10/pinturas-indigenas-apresentam-identidade-de-cada-etnia-nos-jmpi.html>. Acesso em: 15 ago. 2020.

GRUPO TRIII. Tamborês. **YouTube**, 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Fn09odR1RFQ>. Acesso em 15 maio. 2021.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (Org.). Atlas da violência 2019. Brasília; Rio de Janeiro; São Paulo: IPEA; FBSP, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10214/1/AtlasViolencia2020.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2021.

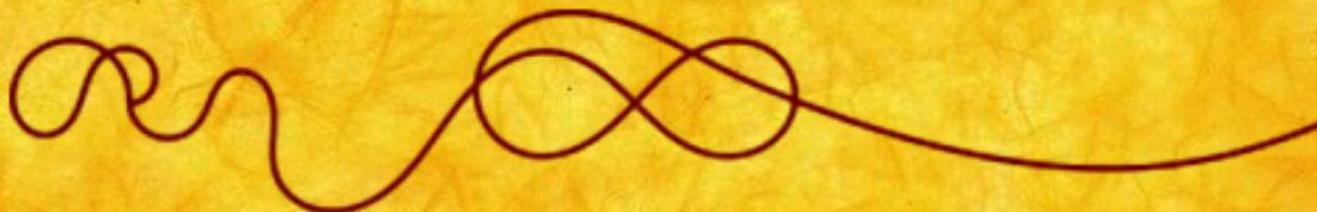
IPEA. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Brasil em desenvolvimento: Estado, planejamento e políticas públicas**. Brasília: Ipea, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/4379>. Acesso em: 15 nov. 2021.

IPEA. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Brasil em desenvolvimento: Estado, planejamento e políticas públicas**. Brasília: Ipea, 2016. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes/41/atlas-da-violencia-2016>. Acesso em: 15 nov. 2021.



SOUZA, Bruna. Funga Alafia. **YouTub**e, 2020. Disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=I8J5oirv_HU. Acesso em: 13 fev. 2021.





**TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS EM
EXPERIÊNCIAS PLURAIS**





TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS EM EXPERIÊNCIAS PLURAIS

Fernanda Cristina Paulino

Muriane Sirlene Silva de Assis

Solange Bonifácio

*O eco da primeira palavra fica sempre no coração.
(Provérbio africano)*

Ao histórico da Educação Infantil no Brasil está imbricado a concepção de carência, assistencialismo, a perspectiva higienista e um movimento sociopolítico de produção de uma sociedade que via nessa modalidade de educação um modo de configuração das infâncias para as diferentes classes sociais. O que demonstra que existia, por uma parte da sociedade, uma preocupação de educar a população para uma nova configuração social, que passava da predominância rural para a urbana, na qual não era ‘esteticamente interessante’, por exemplo, manter crianças circulando pelas ruas. Já na infância, havia a intencionalidade de manutenção de desigualdades, assim, os contextos de desenvolvimento para as classes economicamente mais favorecidas eram construídos com base no privilégio da criatividade e sociabilidade, para as menos favorecidas prevalecia a ideia de carência e deficiência (KRAMER, 1995).

Resquícios dessas formatações ainda são possíveis de serem encontrados nas instituições. Contudo, é preciso considerar que a luta por mudanças sempre existiu. Uma dessas alterações ocorreu em 9 de janeiro de 2003, quando foi sancionada a Lei nº 10.639/2003 que retirou da escola o voluntarismo sobre a questão racial. De tal modo que, já não era um convite ou uma sugestão inserir a questão negra no currículo, ou seja, tornou-se obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana e Indígena, essa última foi incluída em 2008 (Lei 11.645).

Tais alterações proporcionam a ampliação do conceito de cidadania e das condições democráticas, como também favorecem as reflexões de compreensão da infância como uma categoria social, na qual as crianças são atores sociais e cada vez mais com participação social reconhecida. É nessa perspectiva que o presente texto tem como objetivo indicar algumas sugestões que possibilitem condições de aprendizagem e desenvolvimento infantil articulados com a reeducação das relações étnico-raciais.

Na contemporaneidade, o documento comum que orienta a educação brasileira é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Para a Educação Infantil, nesse documento, foram estabelecidos cinco Campos de Experiências intitulados como: *O Eu, o Outro e o Nós; Corpo, Gestos e Movimentos; Traços, Sons, Cores e Formas; Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação; Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações.*

No curso *Racismos e Antirracismos na Infância*, tais campos foram apresentados e discutidos, possibilitando uma reflexão abrangente sobre o tema. Como finalização do curso, a proposta foi de dividir as/os participantes em grupos, determinar um dos campos para a produção de sugestões de conhecimentos para os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de um dos campos de experiências.

As instituições de Educação Infantil no território brasileiro englobam diferentes características de organização, por exemplo, há cidades cujo cargo de diretora/diretor da Educação Infantil da unidade é ocupado por indicação e não como cargo efetivo de concurso, um problema decorrente desse modo é a ausência de autonomia de atuação da/do indicado. Há cidades em que a/o diretora/diretor de Educação Infantil é a/o única/o responsável na gestão da unidade, o que torna o trabalho dessa/e profissional solitário e impacta na aplicação, apropriação e fortalecimento de políticas públicas que no cerne, referem-se a uma mudança social radical, como a Lei nº 10.639/03.

Considerando os apontamentos mencionados, a equipe do curso distribuiu os grupos por campos de experiências e faixas etárias. No caso, o texto refere-se ao campo de experiências *Traços, Sons, Cores e Formas*. A BNCC faz divisão por idades, considerando as características de cada faixa etária a organização fica: Bebês (de 0 a 1 ano e 6 meses); Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). A partir desse dado a equipe do curso estabeleceu a divisão do campo considerando a faixa etária do documento.

Portanto, o texto refere-se ao campo de experiências *Traços, sons, cores e formas* de modo específico para crianças bem pequenas, portanto de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses.

Compreender que as relações étnico-raciais estruturam a sociedade brasileira é fundamental para todas/os professoras/res e educadoras/res que buscam práticas antirracistas e procuram afastar-se de uma concepção de criança vinculada a uma ideia de ausências, carências, tábula rasa. Essa concepção é cada vez mais questionada e problematizada, visto que as contribuições de pesquisas como as dos *Estudos da Criança e da Infância* trazem abordagens que evidenciam a agência das crianças em todos os campos sociais.

Assim, torna-se relevante indicar que no campo da educação há eixos que se conectam, ou seja, a questão não está restrita ao espaço escolar, pelo contrário, ela abrange formação docente, atuação da gestão, tendências pedagógicas, concepção de estudante, políticas públicas que precisam estar presentes nas reflexões de professoras/res, das/dos educadoras/res e de toda sociedade.



A pesquisadora Gomes (2011) argumenta que as/os educadoras/res deveriam conhecer “o percurso de normatização da aprovação da Lei 10.639/2003”, visto que os documentos legais exigem da escola não somente conteúdo específico sobre o povo negro, mas também mudanças nas posturas.

Nesse sentido, é importante destacar o significado de relações étnico-raciais, que são relações imersas na alteridade e construídas historicamente nos contextos de poder e das hierarquias raciais brasileiras, nos quais a raça opera como forma de classificação social, demarcação de diferenças e interpretação política e identitária. Trata-se, portanto, de relações construídas no processo histórico, social, político, econômico e cultural (GOMES, 2011).

A concepção de Gomes (2011) abrange relações de poder e hierarquias raciais. Ainda sobre o conceito a definição dos pesquisadores Douglas Verrângia e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2010) destacam o pertencimento e a interação a grupos, ou seja, as relações étnico-raciais são:

[...] aquelas estabelecidas entre os distintos grupos sociais, e entre indivíduos destes grupos, informadas por conceitos e ideias sobre as diferenças e semelhanças relativas ao pertencimento racial destes indivíduos e dos grupos a que pertencem. (VERRÂNGIA; SILVA, 2010, p. 709).

A partir das reflexões e no exercício de expandir o debate, portanto, articular o Campo de Experiências Traços, Sons, Cores e Formas com a Educação das Relações Étnico-Raciais, que o presente texto oferece sugestões de experiências planejadas tendo como referência o Parecer 003/2004.

O campo de Experiências Traços, Sons, Cores e Formas é composto pelos seguintes objetivos de aprendizagem e desenvolvimento:

- (EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música;
- (EI02TS02) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais;
- (EI02TS03) Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.

De acordo com o provérbio africano “O eco da primeira palavra fica sempre no coração”, a filosofia do senegalês que diz: “Eu sinto o Outro, eu danço o Outro, então eu sou” (MANÇE, 1995, s/p) e a reescrita por Maranhão, “Eu jogo, eu brinco, eu danço, eu sinto o Outro, então eu sou” (MARANHÃO, 2009, p.45), é possível ecoar não apenas a palavra, mas as

possibilidades de que o corpo infantil possa vivenciar experiências que o afetem de modos plurais. Nesse sentido, as propostas a seguir visam contemplar experiências que, no mínimo, possam ser multiplicadas, tal como: “Eu brinco, eu danço, eu jogo, eu canto, eu toco, eu rabisco, eu sinto o Outro, então eu sou”. E outras possibilidades que a criança apresentar.

Vale ressaltar que caso o/a professor/a tenha interesse em realizar tais propostas, é necessário antes planejar e organizar os recursos necessários.

PROPOSTA: SONS DOS PÉS À CABEÇA: EXPLORAR SONS E RÍTMOS QUE O CORPO PODE PRODUZIR

Em roda, a/o professor/a conversa com a turma sobre sons do corpo, depois os convida a descobrirem os sons de seus corpos. Para realizar a experiência, a/o professora/or pode selecionar uma cantiga para acompanhar os movimentos.

Cantiga: Dos pés à cabeça⁹
(Obra autoral: Solange Bonifácio)

Dos pés à cabeça,
meu corpo tem um som
Quando bato os meus pés
faz um pé, pé bem bom!
Pé, pé! (Movimento: bater os pés no chão)

Dos pés à cabeça
meu corpo tem um som
Quando mexo os joelhos,
Faz um créc, créc bem bom!
Créc, créc! (Movimento: dobrar os joelhos)

Dos pés à cabeça
meu corpo tem um som
Quando abro os meus braços,
faz um bra, bra bem bom!
Bra, bra! (Movimento: abrir os braços)

Dos pés à cabeça
meu corpo tem um som
Quando balanço minha cabeça
faz um ploc, ploc bem bom
Ploc, ploc! (Movimento: balançar a cabeça)

Cloc, cloc! (Movimento: estalar a língua)
Dos pés à cabeça
meu corpo tem um som
Quando aperto o meu nariz,
faz um fom, fom bem bom!
Fom, fom! (Movimento: apertar o nariz)

Dos pés à cabeça
meu corpo tem um som
Quando fecho os meus olhos,

⁹ A cantiga “Dos pés à cabeça” é uma composição de uma das autoras deste artigo, mas até o presente momento não chegou a ser publicada.



Dos pés à cabeça
meu corpo tem um som
Quando estalo a minha língua,
faz um cloc, cloc bem bom!
Cloc, cloc! (Movimento: estalar a língua)
Dos pés à cabeça
meu corpo tem um som
Quando aperto o meu nariz,
faz um fom, fom bem bom!
Fom, fom! (Movimento: apertar o nariz)

Dos pés à cabeça
meu corpo tem um som
Quando fecho os meus olhos,
faz um som bem bom?
Faz um som bem bom? (Movimento: piscar os
olhos)

faz um som bem bom?
Faz um som bem bom? (Movimento: piscar os
olhos)

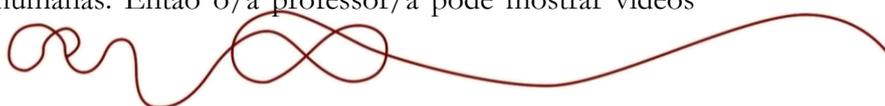
Dos pés à cabeça
meu corpo tem um som
Quando balanço minha cabeça
faz um ploc, ploc bem bom
Ploc, ploc! (Movimento: balançar a cabeça)

Dos pés à cabeça
meu corpo tem um som
Quando mexo o meu corpo
É bom! É muito bom!

Após explorar os sons, o/a professor/a pode fazer uma roda de conversa perguntando às crianças sobre os sons de outras partes do corpo. A partir das respostas, perguntar sobre sons de partes como os dedos, a coxa, as costas, as orelhas, as sobancelhas e os cabelos. Investigue as diferenças, principalmente dos cabelos, destaque os diferentes tipos, texturas, cores, volumes, penteados de cabelos e mostre que existem pessoas que não têm cabelos. Anote as falas e expressões das crianças.

Proponha fazer um painel com pessoas de diferentes tipos de cabelos. Ofereça folhas, retalhos de lã, diferentes tipos de papel e de tecido para que as crianças façam colagem representando cabelos. Nessa experiência, é importante que a/o professora/or conheça as habilidades das crianças, pois por volta de dois anos, há crianças que já conseguem produzir figuras circulares, assim o/a professor/a pode solicitar que essas façam o círculo para si e para colegas que ainda não conseguem. Uma alternativa é que a/o professora/or traga recortada em papel de diferentes cores formas circulares e ovais para que as crianças escolham qual elas querem para colar os cabelos. Ao finalizar a colagem, organize com as crianças um painel para expor as experiências.

Em roda de conversa, relembre as crianças da cantiga sobre os sons do corpo e explique que eles estão nas diferentes atividades humanas. Então o/a professor/a pode mostrar vídeos



curtos, trechos de músicas que contemplam os cantos de trabalho e conversar com as crianças, como eles acham que poderiam ser o canto de “trabalho” delas, informando que o trabalho das crianças é brincar. Para exemplos, consultar o livro: *Sonoros ofícios, cantos de trabalho*, os *Cantos de trabalho* de Clementina de Jesus; *Cantos de trabalho*, da Cia Cabelo de Maria, entre outros materiais. Aproveite para nomear, com as crianças, alguns trabalhos relacionados ao cotidiano e à instituição, exemplos: cozinheira/o, porteira/o, professor/a etc.

Nessa experiência, a intenção é apresentar uma cantiga de trabalho que as crianças possam brincar. Sugere-se a cantiga: *Quem quer comprar!*

Quem quer comprar
 Quem quer comprar
 Quem quer comprar o que eu trouxe
 Para vender
 Para vender trouxe coisa bonitinha
 Farofa, cocadinha e azeite de dendê! (Adaptação de cantiga popular)

A/o professora/or pode fazer um cortejo pela escola com as crianças cantando e interagindo com outras turmas. Em outro momento, mostre imagens de farofas, cocadinhas e azeite de dendê, perguntando a eles se conhecem esses alimentos e conte um pouco sobre as regiões e povos que costumam utilizá-los.

PROPOSTA: SONS DA TERRA, SONS DA ÁGUA, CHACOALHAR E BATER LATA: EXPLORAR SONS E RITMOS DO ENTORNO E DE OBJETOS

Propor às crianças uma caminhada sonora

Combinar com elas para circular pela unidade educativa percebendo os sons. Procure destacar diferentes sons da natureza, de bebês, de objetos, de máquinas, de veículos. Pergunte quais sons são parecidos e perceba se na turma há alguma criança que consiga identificar as diferentes tonalidades, mais graves e mais agudas.

Pesquisar sobre os instrumentos que as crianças conhecem

A/o professora/or pode propor e combinar com os familiares da criança para auxiliá-las nessa experiência. Proponha à criança verificar se em sua casa há algum instrumento musical e, se houver, qual seria. Peça à criança para contar como as pessoas de sua casa usam o instrumento. Em outro momento, se houver disponível na instituição, apresentar alguns instrumentos para as crianças e deixá-las explorar os sons. Caso não haja, mostre imagens de instrumentos de diferentes povos e países.

Propor às crianças a construção de objetos sonoros com os elementos que podem encontrar na instituição



Como materiais recicláveis, areia, folhas secas e outros. Destaque como os formatos e texturas modificam a sonoridade.

Sons e brincadeira com água

O/A professor/a tem várias possibilidades, brincar com copos de água, baldes, conta gotas... Aqui, a/o professor/a pode explorar, além das ideias de capacidade, também de ambientes diferentes e seus povos. Escolher, por exemplo, um povo indígena que more em área com alta umidade e um povo que more em região do deserto. Explorar as construções desses lugares como as construções indígenas e as pirâmides do Egito.

Colagem com diferentes materiais para explorar a ideia das várias construções

Apresente imagens de pinturas ou retratos de moradias diversas, explicando que as famílias moram em lugares diferentes.

Explique para as crianças que o Egito fica em um lugar distante chamado África e que lá existem pirâmides

Informe que as pirâmides não são casas, que eram construções que o faraó fazia para guardar objetos que seriam levados com ele quando morresse. E que as pessoas podem guardar objetos para lembrar em outros momentos. Proponha então fazer uma cápsula do tempo de objetos que eles gostariam de guardar por um longo tempo (por exemplo, só quando tiverem 5 anos/6 anos), explique que a caixa será fechada e não poderá ser aberta por todo esse tempo, então, o material não poderá ser perecível e nem algo que eles não conseguem ficar sem. Não esqueça de identificar com nome da criança cada objeto escolhido.

PROPOSTA: MODELAR SONHOS E BRINCADEIRAS: EXPLORAR FORMAS E TEXTURAS

Produção de bonequinhos de papel a partir da observação de si

A ideia é que as crianças possam perceber as diferentes características de cada um, colorindo e inserindo os detalhes que elas acharem adequados. O/A professor/a deve oferecer lápis, giz de cera, tinta guache que contemple várias tonalidades de pele. Nesse momento, é importante que a/o docente realize observações e anotações para acompanhar a compreensão da turma. É válido ressaltar que nessa faixa etária as crianças podem requerer mais auxílio. Ao finalizar a experiência, solicitar autorização das crianças para expor os trabalhos para as outras turmas.

Leitura de livro infantil Alice vê da autora Sonia Rosa (2018)



A sugestão por esse livro se dá, pois é uma narrativa interessante para a faixa etária e as ilustrações favorecem outros trabalhos. Após a leitura, o/a professor/a pode realizar uma roda de conversa sobre o livro.

Exibição do vídeo/animação A menina e o tambor (VASCONCELOS, 2020).

Roda de conversa sobre o vídeo **Leitura do livro Benedito de Josias Marinho (2019).**

Roda de conversa sobre o livro.

Produção de tambor

Para a turma e momento para que as crianças brinquem.

Retomar oralmente os livros lidos e expor para as crianças

Pergunte se elas sabem de que material foram feitos os desenhos/ilustrações do livro Alice vê, se eles não identificarem, informe que é massinha e sugira que cada uma/um faça o seu próprio boneco de massinha, mas que para ajudar o/a professor/a vai fotografá-los individualmente para que eles possam se olhar na experiência de modelagem.

Modelagem com massinha/argila

Antes de propor a modelagem, em uma roda, exponha as fotografias das crianças e converse com elas sobre as diferenças de cada uma delas. Solicite que as crianças peguem suas fotografias para observar na hora da modelagem. Distribua o material e observe o desenvolvimento da experiência. Seria interessante que o/ professor/a também fizesse o seu boneco de modelagem. Em outro dia, sugira para as crianças que modelem instrumentos para os bonecos que fizeram. Converse com elas sobre a experiência e informe que existem artistas que trabalham com modelagens em um material chamado argila (seria interessante se houvesse artista local que faz esse tipo de trabalho para ser apresentado para as crianças). Se for possível, possibilitar em outro dia a modelagem com argila.

Roda de conversa sobre o nome

Informe para as crianças que existem muitos nomes no mundo, pergunte quais nomes elas conhecem e anote de modo que elas possam visualizar a sua escrita. Para experiências com nomes é interessante utilizar cantigas e parlendas. Traga uma lista com imagens e nomes de personalidades como: Lupita Nyong'o, Chimamanda Ngozi, Kiusam de Oliveira entre outros, para ampliar o repertório das crianças.

Mostre e leia o nome de cada criança e peça ajuda para fixar no boneco de massinha. Ao finalizar, explique a função do nome e permita que levem para casa para compartilhar o boneco com a família.

Convide as crianças para grafar os seus nomes em um ambiente externo utilizando giz escolar. O importante é destacar que cada uma faça do seu jeito.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

As sugestões apresentadas são exercícios de refletir possibilidades, como já mencionado, de articular o campo de experiências com a educação das relações étnico-raciais. As propostas não são receitas e, enquanto exercício, ainda têm falhas e podem ser aperfeiçoadas. Entretanto, é um esforço que pode representar um passo na proposta de tornar a Educação Infantil um espaço de valorização das diferenças, do desenvolvimento e da cidadania.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei nº 10.639/2003**, de 09 de janeiro de 2003. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, 2003.
- KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- MANCE, Euclides André. **As filosofias africanas e a temática de libertação**. Curitiba, 1995. Disponível em: <http://www.solidarius.com.br/mance/biblioteca/africa.htm>. Acesso em: 15 maio 2020.
- MARANHÃO, Fabiano. **Jogos africanos e afro-brasileiros nas aulas de Educação Física: processos educativos das relações étnico-raciais**. 2009. 173 f Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.
- MARINHO, Josias. **Benedito**. 1. ed. São Paulo: Caramelo, 2019.
- ROSA, Sonia. Ilustrado por Luna. **Alice vê**. São Paulo: Universo, 2018.
- VASCONCELOS, Johyce. A menina e o tambor. **YouTube**, 2020. Disponível em: 15 jul. 2021.
- VERRÂNGIA, Douglas; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Cidadania, relações étnico-raciais e educação, desafios e potencialidades do ensino de Ciências. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 705-718, set./dez. 2010.





TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS



Ancestralidade

TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS



Cleidiane Colins Gomes

Ednalva Rodrigues de Oliveira

Lucilene Costa

Thais Cristina da Silva Andrade

APRESENTAÇÃO

Trabalhar a diversidade cultural e étnica nas escolas ainda é um desafio de muitos profissionais da Educação. Nesse sentido, o presente texto tem como objetivo apresentar propostas pedagógicas para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil, tendo como foco o terceiro campo de experiências e os seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, previstos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017): traços, sons, cores e formas, voltados para crianças com idades que variam de 4 a 5 anos e 11 meses.

Nesse contexto trazemos à luz uma das propostas pedagógicas das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Infantil de assegurar: “o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação” (BRASIL, 2010, p. 21).

Logo, as práticas pedagógicas devem visar atender as necessidades dos educandos, como assevera a legislação educacional vigente, a fim de possibilitar uma educação equânime e inclusiva. Proporcionando o encontro entre as diversas culturas. Para tanto, a prática pedagógica dos professores deve ser uma prática antirracista e com espaço aberto para abordar a diversidade étnica e cultural.

Nessa perspectiva, defendemos a participação ativa da criança e que ela seja sujeito de direitos, consoante aos estudos da educadora Trinidad (2012), que considera a criança como:

Sujeito histórico, social e cultural, que se constitui por meio de suas interações e seus pertencimentos, e que o currículo – compreendido como conjunto de práticas pedagógicas – deve ser desenvolvido a partir dessas interações, torna-se premente que a educação infantil considere as diferenças existentes entre as crianças e seus grupos de origem e, sobretudo, propicie oportunidades para que todas as crianças tenham as mesmas condições de tratamento e de educação (TRINIDAD, 2012, p. 122).

Abordar a diversidade étnica e cultural na escola requer professores/as comprometidos/as e dispostos/as a trabalharem uma prática pedagógica inclusiva. Isso nos

direciona ao terceiro princípio destacado no Parecer nº 03, 10 de março de 2004, que descreve: “Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações” que nos orienta para a implementação da história e cultura afro-brasileira e africana. Podemos inferir que esse princípio se trata da maneira como realizamos e organizamos o espaço pedagógico para que ele produza essa educação antirracista.

É válido ressaltar que essas propostas são resultadas do curso: Racismos e Antirracismos na Infância, que nos possibilitou conhecermos mais sobre essa temática e ao mesmo tempo voltarmos nosso olhar atento para as crianças negras e pensarmos em propostas pedagógicas que possam ser aplicáveis para uma Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil.

PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

Como sugestões de práticas pedagógicas para a Educação das Relações Étnico-Raciais sugerimos trabalhar, dentro desse campo de experiências, com o objetivo que contemple momentos para que as crianças possam expressar-se livremente por meio de desenhos, pinturas, colagens, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.

Para tanto, apresentaremos a experiência: “Qual a minha cor?” Nessa sugestão, as crianças misturarão cores e passarão na palma da mão para identificarem a que mais se aproxima do seu tom de pele, a partir dessa cor identificada irá construir seu autorretrato. Assim, poderão perceber as diferenças de tonalidades de pele, perceber as diferenças existentes entre si, além de aprenderem a respeitar a diversidade étnico-racial existente na unidade educativa. Ademais, esse momento se torna oportuno para abordar a temática haja vista que, nessa idade (4 a 5 anos e 11 meses), já são capazes de fazer diferenciações e ter suas preferências.

E com o intuito de ampliar a atividade a ser realizada, propomos ainda um trabalho que verse sobre a literatura infantil, através do livro “Cada um com seu jeito, cada jeito é de um” (DIAS, 2012).

A leitura dessa obra possibilita que as crianças desenvolvam uma identidade étnica positiva, pois as ilustrações e narrativas trazem representatividade através da personagem principal da história, que tem uma família, um lar harmonioso, e tem um nome da capital de um país do continente africano. Ficaram curiosos para descobrir o nome da personagem? Que tal buscar a obra e apresentar à turma ou dar de presente para uma criança negra?

Através da contação de história a criança terá contato com o continente africano e sua cultura e poderá perceber as similaridades com a cultura brasileira. Logo, surge a necessidade de buscarmos por obras que valorizem a história e cultura afro-brasileira e africana para que as



crianças possam se conhecer, orgulhar do seu pertencimento étnico e cultural. Portanto, faz-se necessário, a apresentação de obras com esse conteúdo é de fundamental importância.

Nesse sentido, sabemos que cada campo de experiências da Educação Infantil (estabelecida pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC) é fundamental no desenvolvimento da criança, logo para que esta possa se desenvolver plenamente, as propostas e atividades pedagógicas devem estar adequadas para o contexto social em que ela vive e em sintonia com sua faixa etária.

Conforme estabelecido pela BNCC, os campos de experiências na Educação Infantil foram organizados em cinco, a saber: O eu, o outro e nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Em se tratando do campo de experiências “Traços, sons cores e formas”, esse possibilita a criança a interagir com o meio em que está inserida, através de músicas, pinturas, desenho, colagem dobraduras e esculturas. Trata-se de um campo rico e que proporciona o contato com as manifestações artísticas e culturais, que podem ser vivenciadas das mais diversas formas, no teatro, música, dança, arte, como assim exemplifica a BNCC (BRASIL, 2017).

Por intermédio desse campo de experiências podemos pautar diversas aprendizagens, que contribuem para o desenvolvimento integral das crianças. A exemplo disso, temos o livro infantil intitulado: “Koumba e o tambor Diambê”, de autoria de Costa (2009) e ilustração de Rubem Filho.

A proposta pedagógica a ser desenvolvida contemplará o seguinte objetivo: utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais, reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, leitura e timbre) utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.

Buscou-se contar e recontar através de desenhos e registros o livro infantil: “Koumba e o tambor Diambê”, valorizando os conhecimentos prévios das crianças, que poderão se conhecer e se identificar através da contação de história do livro infantil. As crianças terão oportunidade também de reconhecer a diversidade de instrumentos presentes em nosso cotidiano, de origens africana e afro-brasileira; distinguir os sons desses instrumentos; se expressar livremente por meio dos ritmos e danças, levando em consideração as vestimentas utilizadas em determinadas apresentações culturais de matriz africana e afro-brasileira, além de trabalhar diversas canções do continente africano com suas linguagens e culturas.

A história possibilita às crianças conhecerem as origens do congo, samba, capoeira como patrimônio cultural material e imaterial afro-brasileiro. Para ampliar, podemos construir,



utilizando materiais reciclados, instrumentos musicais como: tambor, pandeiro, berimbau, casaca, caxixi, entre outros; visto que, esses instrumentos têm grandes significados na cultura africana e estão fortemente ligados às tradições brasileiras. A exemplo disso, temos o tambor que representa uma ligação com as divindades. Se possível convidar um cantor/instrumentista para uma apresentação na unidade educativa para que as crianças possam conhecer os instrumentos convencionais e não-convencionais.

Ainda a respeito da literatura, cabe ressaltar, o que pontua Eliane Debus: “A linguagem literária e sua capacidade humanizadora podem contribuir para a vivência, mesmo que de forma ficçãoanalizada, de experiência que trazem à cena um fabulário positivo”, e segue afirmando “em relação aos africanos aqui escravizados e, por consequência, seus descendentes” (DEBUS, 2017, p. 108).

Assim, a literatura africana e afro-brasileira é um dos caminhos possíveis para uma educação antirracista no trabalho pedagógico com as crianças pequenas na Educação Infantil, possibilitando à criança construir uma identidade étnica positiva, ao entrar em contato com personagens que ressaltam de forma positiva suas qualidades étnicas e culturais.

Nesse conjunto, trazemos como proposta as máscaras africanas, que estão para além da arte, pois carregam significados de resistência, ancestralidade e identidade étnico e cultural, tornando-se uma possibilidade pedagógica exitosa para trabalhar a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

O discurso de que não há materiais para trabalhar essa temática ainda permanece na fala de muitos educadores, o que impede a legislação educacional antirracista de ser efetivada nas/pelas escolas. É válido ressaltar que a efetiva implementação da Lei 10.639/2003, não é tarefa exclusiva do professor, mas de todo corpo técnico pedagógico das escolas: coordenação, direção, além dos órgãos governamentais.

Nesse sentido, trazemos como possibilidade didático-pedagógica as máscaras africanas que são diversas e nessa variedade encontramos a possibilidade de trabalhar as formas geométricas, cores, texturas, expressividade, bem como seus significados que carregam e abrem possibilidades para as crianças vivenciarem e fazerem releituras das máscaras, expressando-se em contato com a sua cultura e história.

A proposta nessa atividade é fazer uma máscara africana de papelão. Para tanto, o professor deve imprimir vários moldes ou até mesmo desenhar, mas deixando aberta a possibilidade de a criança construir uma máscara autoral.



A arte tem uma função essencial no desenvolvimento integral da criança devendo, por isto, ser estimulada a todo tempo. Deve-se suprir a criança com materiais diversos, como: lápis de cor, canetinha, papel crepom, tintas, pincéis, cola, entre outros materiais.

Para que esse objetivo possa ser alcançado deve trabalhá-lo de forma contextualizada atribuindo sentidos e significados para a criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação para as Relações Étnico-Raciais ainda não se faz presente em muitas escolas brasileiras, pois os currículos são eurocêntricos e privilegiam uma única matriz civilizatória, desconsiderando outros saberes e culturas para constituírem o currículo escolar, como as de origem africana e indígena.

A ausência de histórias sobre negros e indígenas na historiografia brasileira resultou nas implementações da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que asseveram o direito à história e cultura desses grupos excluídos no processo educacional e em todos os seguimentos da sociedade, apesar de sua ativa participação na esfera econômica, política e social.

Nossas propostas tiveram como base a legislação antirracista, como a nº Lei 10.639/03, o plano para a implementação da lei e o Parecer nº 03/2004.

Nesse sentido, esperamos que as propostas, aqui apresentadas, possam contribuir para uma educação de fato inclusiva, que considera as diversidades, que considera as infâncias, pois sabemos que vivemos em uma sociedade racista, logo o racismo está nas instituições, inclusive no espaço escolar, causando grandes impactos nas crianças pretas e na sua formação integral.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Brasília, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP Nº 03**, 10 de março de 2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 mai. 2004.



BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modifica a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 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 Indígena. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** /Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

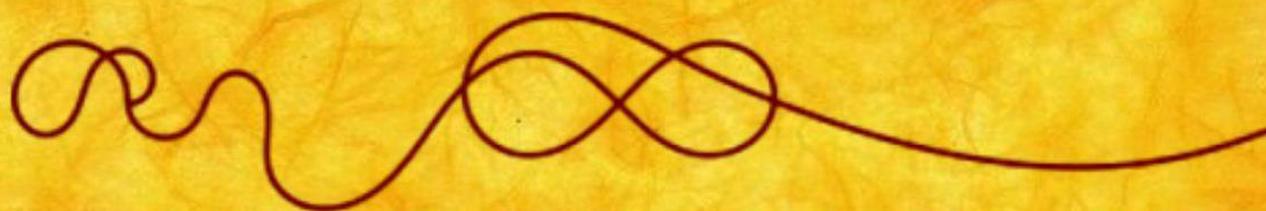
COSTA, Madu. **Koumba e o tambor Diambê**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Cortez, 2017.

DIAS, Dias Lucimar. **Cada um com seu jeito, cada jeito é de um**. Ilustr. Rubem Filho. Campo Grande: Alvorada, 2012.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. Diversidade étnico-racial: por uma prática pedagógica na educação infantil. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.





**PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA
EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS PARA BEBÊS DE ZERO A 1
ANO E 6 MESES**



PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS PARA BEBÊS DE ZERO A 1 ANO E 6 MESES



Alessandra Batista Machado

Maria Clemilda dos Santos Borges Cunha

Marcos Antonio dos Santos Rodrigues

Regiane de Souza Barbosa

APRESENTAÇÃO

O presente texto tem por objetivo apresentar sugestões de práticas pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil e os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento referentes ao campo de experiências “Escuta, fala, pensamento e imaginação” dos bebês de zero a 1 ano e seis meses. As sugestões de experiências pedagógicas tratadas nesse texto são: música, história e brincadeira.

De início, entende-se que a proposta pedagógica com a música muito auxilia no desenvolvimento dos bebês, porque os sons estimulam a audição e a fala do sujeito, principalmente quando está em intenso processo de desenvolvimento e de aprendizagem. Ademais, ao escutar, é permitida a expressão como uma resposta ao som, além de promover facilidade de aprender novas palavras e do aprimoramento nas pronúncias.

Além da música, será apresentada uma proposta de leitura de história, já que histórias também são primordiais para o desenvolvimento dos bebês. Segundo Goes (2008), em texto publicado em seu blog, com a familiarização do idioma, o bebê conseguirá se comunicar por meio da linguagem falada e escrita, como também, as histórias ajudarão a desenvolver o gosto pela leitura, ampliando o vocabulário e os conhecimentos.

O 7º dos dez princípios da *Declaração Universal dos Direitos da Criança* (1959) nos diz que “toda criança tem o direito de brincar”. A brincadeira, que também será proposta, permite que as crianças desenvolvam expressões e expressem sentimentos, além de proporcionar aprendizagem. Ou seja, com as brincadeiras, o bebê é estimulado à comunicação, e o ato deve ser feito e incentivado desde os primeiros dias de vida.

Portanto, no decorrer do texto, serão apresentadas propostas pedagógicas que têm formas lúdicas e que podem proporcionar prazer às crianças no momento da aprendizagem. As experiências indicadas têm como eixo essas três formas de expressão e de comunicação dos bebês: música, história e brincadeira.

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta Campos de Experiências da Educação Infantil, definindo propostas para o desenvolvimento das competências das crianças e tirando o foco dos conteúdos. Para isso, são traçados cinco campos: o Eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

O quarto campo, “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, tratado nesse texto, visa desenvolver a maneira de comunicação da criança, possibilitando uma melhor consolidação da imaginação e do pensamento. Sabe-se que, a partir do momento em que as crianças nascem, elas começam a participar de diversos momentos de comunicação com seus pares. O bebê inicia interagindo por meio de movimentos corporais, desde o fixar dos olhos em alguém, até o momento de choro. Com o passar dos meses e anos, a criança amplia seu repertório de comunicação e compreensão, aos poucos adota a língua originária do lugar onde vive, e esta torna-se uma de suas principais maneiras de interação.

As experiências propostas na Educação Infantil devem contemplar momentos de fala e escuta (situações como contação de histórias, conversas, músicas) que auxiliarão as crianças a se constituírem como indivíduos pertencentes a uma sociedade. Desta maneira, propostas que priorizam o lúdico devem ser incentivadas e presentes no cotidiano da creche ou da escola, como proporcionar momentos que a criança expresse seus desejos, seja de forma oral ou escrita (mediante atividades de desenho, colagens, músicas, contação, jogos), para que eles se sintam parte de seu grupo social. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a criança é:

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).

Os bebês, desde cedo, já demonstram curiosidade sobre o mundo letrado, ao ouvir e ao acompanhar a leitura de textos, manusear livros, ouvir cantigas e observar os textos presentes em seu contexto familiar e educativo, aos poucos, reconhece a utilização da escrita. Em sala, o professor, com o objetivo de despertar e incentivar as crianças a conviverem com a linguagem escrita, poderá permitir a interação direta, oferecendo diversos gêneros literários, como contos,



fábulas, parlendas, poesias e músicas, a fim de contribuir com o estímulo à imaginação e à ampliação do conhecimento de mundo.

FAIXA ETÁRIA

De 0 a 1 ano e 6 meses, o bebê se desenvolve bastante. Quando nasce, já consegue reconhecer a voz de seus familiares mais próximos, principalmente da mãe, como também de alguns sons que era possível ouvir quando vivia no útero. Ao longo dos meses, a visão torna-se nítida, e os movimentos do corpo vão se tornando mais precisos e o bebê começa a demonstrar sua intenção e seus interesses. De acordo com, Nathalia Pontes, para o Blog Leiturinha (2022), sobre o desenvolvimento infantil, aos três meses, a criança já sustenta a cabeça e aos 6 ela já pode sentar com apoio, aos 11 meses consegue se manter em pé ou até mesmo dar passinhos.

Nesses primeiros meses, é importante o contato, o estímulo em pegar objetos e despertar o interesse em perceber de onde vêm os sons, por intermédio de palmas, cantigas, etc. Dos 3 aos 6 meses, é interessante estimular o bebê a interagir com diferentes brinquedos e a mudar de posição. Dos 6 aos 12 meses, o educador poderá fazer a leitura de histórias, cantar músicas com vagões e jogos que estimulam a musicalização, trabalhando a leitura lúdica e a musicalidade, a fim de proporcionar a curiosidade e a imaginação.

Em turmas de berçário, é importante confeccionar livros de pano ou de papel, porém, plastificados ou envelopados, com algumas músicas de cantigas de roda e histórias infantis, para que a criança aos poucos desperte curiosidade e expresse suas vontades. É fundamental ensinar brincadeiras e gestos, mostrando como dar tchau, mandar um beijo, dar um “oi”, bater palminhas, como formas de expressão e solicitar atividades simples como “segure esse brinquedo”, “pegue aquele livro”, para que a criança desenvolva a coordenação e a manipulação de objetos.

Dos 12 meses a 1 ano e 6 meses, é de suma importância ensinar palavras diferenciadas e contextos, por meio de vídeos, livros e músicas que envolvam cores, números, letras e situações diárias, estimulando a criança a desenvolver pensamento e desejos próprios. Decerto, é necessário que a criança conviva com seus pares, brinque com os coleguinhas, pais e explore o local onde estiverem, vivendo o lúdico.

SUGESTÕES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS



Como sugestão de trabalhar o campo de experiências que trata da “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação”, com a turma dos bebês, sugerimos a confecção de um livro de pano com cantigas relacionadas à temática das relações étnico-raciais. Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento trabalhados nessa atividade são os seguintes:

Quadro 1: Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

(EI01EF02) Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas;
(EI01EF05) Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar;
(EI01EF06) Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão.

Fonte: BNCC (2018)

Observando que as crianças do berçário são espertas e curiosas, foi vista a possibilidade de confeccionar um livro de pano com algumas cantigas de roda, relacionadas à temática das relações étnico-raciais. O livro deve conter imagens e objetos concretos, para que as crianças possam manipular e observar, conforme vão cantando as músicas. Como sugestão, na 1ª página, deverá ter uma parede feita de pano com zíper, em cima da parede deve ter um sol e uma nuvem, a fim de tornar o livro atrativo e colorido. Nas páginas seguintes, deverão ser coladas (com velcro dupla face) bonequinhas e figurinhas confeccionadas relacionadas ao tema.

Com isso, os bebês passam a pegar as figurinhas coladas e vão subir e descer o zíper, de acordo com a música infantil composta especialmente para trabalhar o respeito às diferenças, *Black black*, do *Canal Infantil - Contação da Rua* (2018). Nas páginas seguintes, teremos a música *Cor da pele* (2020). O livro, conforme nos mostra a figura 1, trará figuras diferentes feitas de pano, retratando a mensagem, pois, como diz a música *Cor da pele*, independentemente da cor da pele, todos somos irmãos.

Figura 1: Livro de pano



Fonte: <https://www.elo7.com.br/quiet-book-mini-livro-sensorial-mini-book/dp/12D786D>

Os bebês irão acompanhar as músicas, tendo o livro como objeto concreto do que será cantado. Certamente, as crianças irão participar da experiência cantada por meio do visual e do manuseio dos objetos, interagindo de forma instantânea. No livro, terá diversas páginas com várias músicas relacionadas ao tema proposto, todas contendo imagens, materiais concretos e lúdicos. Sendo assim, quando o educador abrir o livro e começar a cantar mostrando as imagens e os materiais presentes de acordo com as palavras da canção, os bebês vão demonstrar curiosidades, sentindo vontade de manipular esse objeto.

Portanto, os bebês desenvolverão a percepção visual e a oralidade. Com isso, espera-se que tenham a curiosidade em explorar as imagens e os materiais ali presentes.

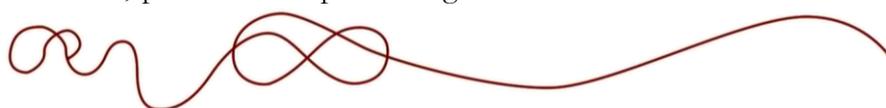
Nossa segunda proposta envolve a contação da história *Princesa Arabela, mimada que só ela!*, autoria de Freeman (2008). Essa história traz uma princesa diferente, que mora em algum lugar da África, tem pais amorosos e contato com a natureza, conforme nos mostra a figura 3.

Figura 2: Capa do livro *Princesa Arabela, mimada que só ela!*



Fonte: Acervo dos autores

Durante a leitura com os bebês, podemos destacar as imagens mostrando as cores, os animais, os sentimentos e as emoções que são despertados. A leitura deve ser feita com a ajuda de um auxiliar de classe, levando em conta a faixa etária das crianças que irão participar. A atividade não pode durar mais de 30 minutos, já que manter a atenção de crianças de até 1 ano e 6 meses em uma leitura é mais difícil, pois elas não ficam paradas por muito tempo. Ademais, esse momento pode e deve acontecer mais de uma vez, pois nem sempre conseguiremos manter os



bebês numa roda de leitura. Por isso, aconselha-se que, ao compartilhar a leitura com essa faixa etária, faça-se em pequenos grupos, a fim de que cada criança fique atenta ao seu modo.

Em um primeiro momento, as crianças poderão não reconhecer Arabela como uma princesa, pois ela é diferente daquelas que estão acostumadas a ver nos contos de fada. É importante usar um projetor para mostrar o livro em tela grande para melhor visualização dos bebês, que podem acomodar-se em tapetes ou almofadas. O professor, antes de contar a história, deve mostrar as cores e os seus diferentes tons, distinguindo os tons mais claros e os mais escuros. Depois, chamará a atenção das crianças para suas roupas, continuando com a percepção das diferentes cores e tons e sobre os tons da pele, percebendo as diferenças que existem no grupo.

A partir dessas observações, o professor inicia a contação da história. Após a contação, poderá mostrar fotos das próprias crianças para que percebam como todas são diferentes entre si e que os tons de pele também variam. Pode-se montar um canto de apreciação na sala, contendo fotos dos familiares. Os professores podem pegar as fotos e mostrá-las aos bebês, levando-os à frente do espelho e mostrando-os como são parecidos com seus familiares, por intermédio de observações fenotípicas, como cabelo, tom de pele, olhos, boca e nariz. É um momento que se pode aproveitar para ir nomeando para o bebê as diferentes partes do corpo humano. Será um momento de descoberta: “olha o cabelo do bebê, parece o do papai!”; “olhem que lindeza que é o bebê, o narizinho é parecido com o da mamãe!”. Desta forma, podemos observar que possuímos semelhanças com nossos familiares, sejam eles pais, irmãos, avós ou bisavós. Após o término da história, os bebês poderão ter acesso ao livro, tentar mudar as páginas, observar as imagens. O objetivo é fazer com que elas tenham um primeiro contato com a diversidade étnica de forma lúdica.

Na proposição dessas experiências, foram contemplados os seguintes objetivos:

Quadro 2: Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

(EI01EF03) Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas);
(EI01EF04) Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor;
(EI01EF08) Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.).

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018)



Outra sugestão de trabalho com a educação das relações étnico-raciais para essa faixa etária é a composição de cantos diversificados com instrumentos africanos. O professor deve organizar a sala em quatro cantos, com objetos de percussão africanos, panos coloridos com estampas e almofadas, sendo que os espaços devem estar bem divididos, garantindo a livre circulação dos bebês. Além disso, a sala poderá estar decorada com fotos dos países do continente africano.

Utilizaremos os instrumentos: caxixi, cuíca e maraca. Esta experiência contará com mais de um professor, pois ela será realizada em pequenos grupos. Assim, o professor deve se fazer presente em cada canto, interagindo com os bebês e os familiares poderão entrar para brincar um pouco nos cantos previamente preparados, manuseando os instrumentos junto com os bebês.

Os bebês poderão explorar cada um dos instrumentos livremente. Esse momento deve ser registrado, a fim de documentação pedagógica e/ou de montar um portfólio para ser cuidadosamente disponibilizado aos familiares dos bebês. Para finalizar, deve-se informar aos familiares que a atividade continuará em sala, porém agora sem a presença destes. Em vista disso, deve-se pedir que os familiares se despedem dos bebês e que digam que voltarão para buscá-los ao término.

É importante que esta atividade seja realizada a fim de garantir que os bebês possam ter contato com os instrumentos para apreciação de diferentes tipos de sons, além de ainda estimular sua coordenação motora, pela maneira como eles se comportam com objetos de diferentes tamanhos, cores, formas e sons e, também, para que seja construído um conhecimento acerca de instrumentos de origem africana bem como um vínculo entre família e unidade educativa. De fato, a presença das famílias na instituição educativa permite a construção de relações de confiança, de pertencimento e de corresponsabilidade com o cuidado e com a educação do bebê. O professor poderá enviar um bilhete para os familiares agradecendo a participação deles na escola e reforçando o quão importante é tê-los por perto.

Nessa proposta contemplamos os seguintes objetivos:

Quadro 3: Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

(EI01EF02) Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas;
(EI01EF06) Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão;
(EI01EF09) Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018)



Outra sugestão é a produção de um chocalho com as crianças, por ser um brinquedo sonoro que desperta a atenção. O objetivo principal da experiência é desenvolver as percepções auditivas e rítmicas da turma, visto que assim que o bebê consegue segurar os objetos e ouvir os sons que emitem, são impulsionados a explorarem os diversos sons e ruídos presentes ao seu redor.

Para desenvolver a proposta de experiência da produção do chocalho com os bebês de 0 a 1 ano e 6 meses, será necessário a participação da família, no sentido de fazerem a busca de objetos que serão usados para a produção. Para confeccionar o chocalho, contaremos com a ajuda de um membro familiar e materiais que tenham em seu lar, como potes de iogurte, garrafas de água, sementes, milho, arroz, feijão, piçarra, galhos. Ademais, poderão ser utilizadas fitas com cores das bandeiras do continente africano. Será agendado um dia da semana para a confecção do instrumento.

Com a produção do chocalho e sua manipulação em momentos de brincadeiras, os bebês podem desenvolver o sentido auditivo e a coordenação motora fina e grossa. Além disso, desenvolvem os sentidos quanto à percepção de repetição de onde vem o som, por meio de músicas de roda, com eles sentados em círculo.

Uma boa opção é acompanhar o ritmo da brincadeira cantada *SI Mama Kaa*, de origem africana especificamente da Tanzânia. Com isso, eles irão ouvir a música e em seguida o professor irá realizar movimentos de baixo para cima para que as crianças repitam, utilizando o chocalho. Isso garantirá a oportunidade para que as crianças sejam capazes de ampliar a integração dos aspectos sensíveis e cognitivos.

Nesta proposta, contemplamos os seguintes objetivos de aprendizagem e desenvolvimento:

Quadro 4: Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

(EI01EF05) Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar;
(EI01EF06) Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As sugestões pedagógicas aqui apresentadas são muito relevantes e significativas para a faixa etária das crianças. Outrossim, são sugestões que estimulam a imaginação, a curiosidade e



oportunizam aos bebês a familiaridade com a fala, o pensamento e a imaginação, além de desenvolver o gosto pela leitura desde o berço. Cabe a nós, docentes, enquanto mediadores do conhecimento, propor experiências significativas em que as crianças tenham uma imagem positiva de si, que elas se sintam pertencentes a um grupo dos quais participam e aprendam a respeitar as diferenças e a diversidade própria de todo agrupamento humano. Posto isso, de acordo com o Currículo de Referência Único do Acre (ACRE. SEE, 2019, p. 41): “a proposta de currículo ora explicitada, assume a concepção de criança como pertencente a uma família, que faz parte de determinada cultura, em determinado momento histórico e, portanto, um sujeito e de direitos”.

Portanto, podemos observar que os espaços da Educação Infantil são característicos para a ampliação do convívio social, e faz-se necessário que as creches e escolas proporcionem momentos que oportunizem a construção de sua identidade, por meio de propostas lúdicas, que promovam a autoestima bem como o conhecimento da diversidade presente em nosso país e no mundo. Isso deve ser feito a fim de desenvolver uma postura de respeito e amor consigo e com seus pares.

REFERÊNCIAS

ACRE. SEE. **Currículo de Referência Único do Acre**. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** /Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CONTAÇÃO DA RUA. Black black. **Youtube**, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=O9tp2lmWC-M>. Acesso em: 20 jan. 2021.

COR DA PELE. Piuí e sua turma. **Youtube**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=u3Yvyurymac&ab_channel=Piu%C3%ADesuaTurma. Acesso em: 26 jul. 2021.

FREEMAN, Mylo; SALES, Ruth. **Princesa Arabela, mimada que só ela**. Trad. Ruth Sales, v. 1, 2008.

GOES, Juliana. **Benefícios, atividades e dicas**, 2008. Disponível em: <https://www.julianagoes.com.br/historia-para-bebe/>. Acesso em: 26 jul. 2021.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. 1959. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf. Acesso em: 22 jul. 2021.

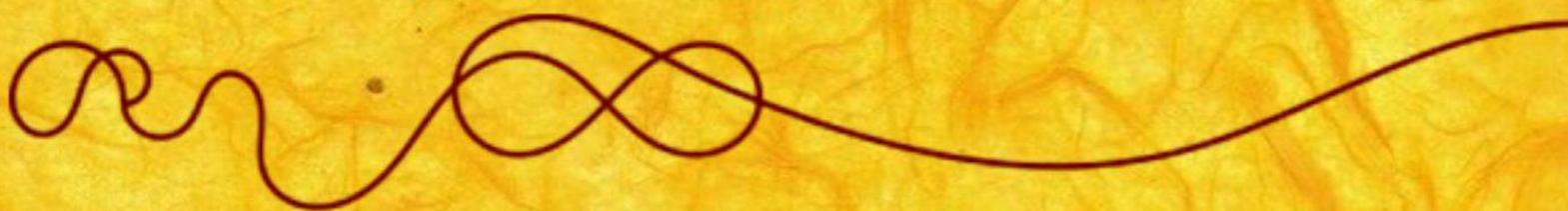


PONTES, Nathalia. Marcos do desenvolvimento infantil de 0 a 3 anos. **Blog Leiturinha**, 26 abril de 2022. Disponível em: <https://leiturinha.com.br/blog/marcos-do-desenvolvimento-infantil-de-0-a-3-anos/>. Acesso em: 27 jan. 2022.

PROFESSORA PATY SILVEIRA. Música cor da pele. **YouTube**, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DnFId2yk6EE>. Acesso em: 30 fev. 2021.



**TRILHANDO O CAMINHO DA
DESCOLONIZAÇÃO NO CAMPO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLETINDO
SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
A PARTIR DA CULTURA DA ETNIA
INDÍGENA MUNDURUKU**





TRILHANDO O CAMINHO DA DESCOLONIZAÇÃO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLETINDO SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS A PARTIR DA CULTURA DA ETNIA INDÍGENA MUNDURUKU



Andréia Cristina Pereira
Amanda Correia Cidreira
Áquila Bruno Miranda
Cecília Almeida Rios
Tatiane Luísa de Moraes Pintado

APRESENTAÇÃO: FOI A VOVÓ QUE DISSE!

A proposta pedagógica proposta baseia-se no livro de literatura infantil “Foi vovó que disse”, de Munduruku (2015). A história é narrada por uma criança indígena da etnia Munduruku, que se chama Kaxiborempô. O menino de 6 anos de idade, prestes a completar 7, nasceu no meio da floresta. O pequeno Munduruku narra a história de seus ancestrais e o seu dia a dia, repassando os ensinamentos ancestrais de sua avó. Ao longo da sua narrativa, Kaxiborempô compartilha saberes sobre o respeito à natureza, o orgulho de pertencer ao povo indígena, experiências relacionadas à sua espiritualidade, entre outros. O narrador-personagem é o ponto central da história, é através do seu relato que as crianças irão aprender sobre os saberes do povo Munduruku, saberes que nos convocam a refletir sobre a importância do respeito aos mais velhos e a de aprender/viver outras possibilidades de estar com a natureza: contemplar a beleza, sentir o perfume das árvores e ouvir a natureza.

Desta forma, o objetivo desta atividade é trabalhar, conforme aponta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil (BRASIL, 2017), contemplando o campo de experiências “Escuta, fala, pensamento e imaginação”. Essas experiências serão trabalhadas a partir das narrativas da criança indígena Kaxiborempô, por meio das imagens, sons e cheiros acionados por ele, iremos proporcionar às crianças uma viagem com destino aos territórios habitados pelos povos originários. Além disso, através da história e das ilustrações, poderemos promover, já na primeira infância, uma educação que proporcione a construção de novas/outras perspectivas acerca dos povos indígenas, através dos olhares que buscam desconstruir uma postura ocidental, não estereotipada e colonizadora.

Cruz e Jesus (2013) apontam que já se passaram cinco séculos e a história continua a reproduzir práticas e saberes que produzem o apagamento das culturas dos povos indígenas nos espaços de formação superior e nas políticas públicas. Há uma intensa miscigenação entre povos europeus, africanos e indígenas, e ainda há, mesmo que disfarçadamente, a propagação apenas do padrão eurocêntrico que historicamente é construído como superior aos indígenas e afrodescendentes, transmitindo uma ideia de que esses povos são inferiores ou não evoluídos por manterem sua cultura e sua identidade viva, e isso mesmo que de forma dissimulada, os tornam alvo de preconceitos e discriminação.

Pensando nisso, torna-se crucial repensar a forma de se trabalhar as relações étnico-raciais desde a primeira etapa da educação escolar das crianças, transmitindo a história do ponto de vista da etnia que está sendo estudada e não apenas do ponto de vista mais comum, que é o dos colonizadores. Pensando sobre a urgência de se abordar esta temática com todos os estudantes, em todas as áreas do conhecimento, em 10 de março de 2008 passou a vigorar a Lei nº 11.645 que estabelece:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2008).

A partir das determinações da legislação, nota-se a importância e a necessidade das/dos professoras/es comprometerem-se com a elaboração de planejamentos que promovam a desconstrução de padrões fantasiosos e violentos sobre a população indígena. Nesse sentido, as práticas pedagógicas devem ser pensadas com o objetivo de proporcionar às crianças, por meio das histórias de literatura infantil, novas concepções e significados para as narrativas dos povos indígenas, postura que poderá contribuir para o desenvolvimento de uma identidade cultural positiva e, também, poderá tornar-se uma grande aliada no combate ao preconceito.

A BNCC PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLETINDO SOBRE O CAMPO DE EXPERIÊNCIAS ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO PARA CRIANÇAS BEM PEQUENAS (1 ANO E 7 MESES A 3 ANOS E 11 MESES)



A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) é um documento que direciona a gestão da organização curricular no Brasil, um guia com o objetivo de balizar a Educação Básica e estabelecer patamares de aprendizagem e conhecimentos essenciais que precisam ser garantidos a todas as crianças e discentes brasileiros (as). A BNCC determina as aprendizagens essenciais que todos (as) brasileiros (as) têm o direito de desenvolver ao longo da Educação Básica. Prevista em lei, é um documento técnico, construído a partir de outros documentos curriculares, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, que se tornou referência obrigatória para os currículos das redes públicas e particulares de todo país (BRASIL, 2017).

O formato atual da BNCC é resultado de muitos debates entre diversas outras regulamentações que culminaram na sua criação. A partir dela estabelece-se o abandono da lógica curricular linear de estruturação dos conteúdos, valoriza-se imperativamente a participação e autonomia da criança e do estudante na construção de seu conhecimento, a partir do desenvolvimento de competências e habilidades correlacionadas a cada período escolar (BRASIL, 2017).

É pertinente ressaltar que a BNCC não deve ser pensada enquanto um currículo, portanto as especificidades e diversidades locais/regionais de cada território podem e devem ser preservadas nos currículos, nos projetos políticos pedagógicos das escolas e nas práticas dos professores em sala (BRASIL, 2017).

A BNCC para a Educação Infantil organiza essa etapa de formação em campos de experiências. A parte do documento referente à Educação Infantil define os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento essenciais das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses. Além disso, propõe como concepção de criança os eixos estruturantes da prática pedagógica, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e o arranjo curricular por Campos de Experiências, entre outras especificidades (BRASIL, 2017).

Os campos de experiências da BNCC têm como objetivo o desenvolvimento da criança e a centralização do aprendizado dos bebês, das crianças bem pequenas e crianças pequenas. O documento também estabelece campos de experiências que devem ser trabalhados nas instituições educativas para promover uma reorganização da educação e favorecer o desenvolvimento infantil (BRASIL, 2017).

Além desses campos, a BNCC também indica 10 competências gerais para serem trabalhadas na Educação Infantil. Ao todo, são cinco Campos de experiências para a Educação Infantil: 1) Eu, o outro e o nós; 2) Corpo, gestos e movimentos; 3) Traços, sons, cores e formas; 4) Escuta, fala, pensamento e imaginação; e 5) Espaços, tempos, quantidades, relações e



transformações. Cada um desses Campos possui objetivos específicos para grupo etário (BRASIL, 2017).

No contexto desta escrita iremos trabalhar o Campo de experiências Escuta, fala, pensamento e imaginação, referente à Educação Infantil – crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), que será apresentado a seguir:

Nesse campo de experiências, busca-se criar práticas pedagógicas que valorizem a interação, diálogo e trocas entre crianças e adultos, com vistas a permitir a expressão e/ou encontro dos desejos, das necessidades, dos sentimentos e das opiniões das/dos participantes. Trabalha-se também a elaboração e a identificação de diferentes sons, rimas e aliteração, através de cantigas e textos poéticos. Durante o desenvolvimento das ações as crianças devem ser convidadas a perceber a diferença entre escrita e ilustrações e por meio da leitura do adulto-leitor acompanhar a direção da leitura.

Além disso, as crianças bem pequenas devem ser incentivadas a interagir com a história, por meio de perguntas e elementos da narrativa compartilhada (personagens, sons, cenários, etc.), também é importante que as crianças articulem a história as vivências presentes em seu cotidiano e/ou território e possa criar narrativas a partir dos elementos mobilizados durante a prática pedagógica. Vale aqui destacar que para esse campo de experiências, considerando a fase do desenvolvimento aqui trabalhada, é fundamental que as crianças sejam convidadas a manusear diferentes ferramentas para escrever, desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos, e, por fim, possam ser expostas a vivências que possibilite a aproximação/escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (BRASIL, 2017).

A partir da breve caracterização desse campo de experiências proposto para Educação Infantil na BNCC, iremos a seguir, apresentar uma prática pedagógica para as crianças bem pequenas com vistas a mobilizar a aprendizagem e o desenvolvimento no campo de experiências aqui trabalhado: Escuta, fala, pensamento e imaginação.

SUGESTÕES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A partir das propostas realizadas, envolvendo as múltiplas linguagens e abordando temáticas que ampliem o repertório cultural das crianças, sentimos a necessidade de realizar, através da literatura infantil, propostas que abordassem o cotidiano da criança, mas que ampliasse seu repertório cultural através de vivências que envolvam temas transversais como cultura indígena. Através das propostas pedagógicas, queremos que as crianças brinquem, interajam com



seus familiares e colegas (interações e brincadeiras), e por fim, registrem seus significados, tornando-se protagonistas do seu próprio aprendizado.

O primeiro momento será através da hora do conto “Foi vovó que disse”, de Munduruku (2015). Para receber as crianças, a professora previamente organizará a sala de forma acolhedora, colocando no chão almofadas coloridas e esteiras de palha para que se sintam à vontade para escutar a história, além disso, nas paredes iremos colocar tecidos com desenhos que representam a cultura dos povos originários. Também haverá objetos diversos de origem indígena, como colares, chocalhos, instrumentos musicais, cestos e cerâmicas.

A seguir, descreveremos a proposta, que será apresentada em momentos distintos:

Primeiro momento

Será proposto para as crianças que se inicie a contação de história, com apresentação da capa do livro, em seguida questionada sobre o que acham que tem dentro do livro, qual viagem iremos fazer? Posteriormente, mostrar a imagem do autor da história.

Antes de começar a contação, as crianças poderão explorar os objetos que se encontram no ambiente. Após a exploração, serão convidadas a escutar uma história cheia de lembranças e ancestralidade. Iniciar a narrativa através de uma música, convidando-os para ouvirem a história, “Olha a história tindolelê, olha a história tindolala, olha a história que vai começar.”, ritmado com auxílio de instrumentos como o caxixi e a maraca. Após despertar a atenção de todos será iniciada a proposta. A professora mostrará a capa do livro, questionando-os: o que estão vendo? o que acham que tem dentro do livro? Qual viagem iremos fazer? Após chamar a atenção de todas, será iniciada mais uma leitura ou devemos dizer “viagem”? As crianças serão envolvidas na história escrita por Daniel Munduruku, escritor indígena de um povo que fica no Estado do Pará, no norte do Brasil. Ao terminar a narrativa, as crianças serão desafiadas a falar sobre o que sabem sobre os povos indígenas. Partindo destas falas, a professora confeccionará um cartaz com as falas das crianças. Em seguida, professora e crianças, irão refletir sobre o que sabem, se são verdades ou mitos.

Segundo Momento

Na história “Foi vovó que disse” de Munduruku (2015), o personagem principal chamado Kaxiborempô é uma criança de 6 anos de idade, prestes a completar 7, que nasceu no meio da floresta. O pequeno Munduruku narra a história de seus ancestrais e o seu dia a dia, repassando os ensinamentos ouvidos de sua avó, como o respeito à natureza, o orgulho de pertencer ao povo indígena etc. Na história, o garoto também cita um prato que sua mãe prepara para ele comer



antes de dormir, o mingau de banana e, por meio desta perspectiva do livro, a professora irá levar as crianças para conhecerem um pé de banana, para que compreendam a origem da fruta e compreendam que vem de uma árvore, ressaltando a importância que o território tem para nós e, principalmente, para os povos indígenas, concluindo que a banana veio da natureza. E, como Kaxiborempô nos ensina no decorrer da história, a importância de respeitarmos a natureza, pois ela não é uma mercadoria e sim parte dos nossos cuidados enquanto seres humanos que nela habitam.

Para incentivá-los a cuidar da natureza como propõe o personagem, serão plantados no pátio da unidade educativa, pelas crianças dois pés de bananeiras doados para que possam acompanhar o seu crescimento e assim cuidarem da árvore. Relembrar a história narrada quando o menino fala da floresta, dos cuidados e o que ela nos oferece. Para os povos originários, a natureza dá a casa, o alimento, é dela que tiram o necessário, sem destruí-la. Fazendo um gancho para incentivar a alimentação saudável, comendo frutas, legumes e verduras.

Terceiro Momento

A professora levará para a sala um cacho de bananas verdes e explicará que a banana no pé nasce primeiro verde e isso significa que ainda não está boa para comer e que juntos irão analisar todos os dias o cacho de bananas até que fique maduro, ou seja quando estiver com a cor amarela, aí sim será um indicativo de que poderão comer. Sendo assim, as crianças deverão ficar atentas e dizer quando esse processo será concluído.

Serão realizados registros através de fotos ou desenhos para que percebam a evolução do amadurecimento. Após ser concluído este processo essas bananas serão utilizadas para fabricar o mingau de banana como o que o personagem descreve na história, que sua mãe dá para ele e após comer o ajuda a dormir melhor. No momento da degustação, é importante destacar de forma lúdica a importância de não desperdiçar o alimento, pois como aprendemos na história devemos respeitar a natureza, e não desperdiçar o alimento que ela nos fornece é uma forma de demonstrar respeito.

As crianças serão convidadas a elaborarem o mingau de banana para degustar no lanche da tarde. Elas serão estimuladas a descobrirem outros tipos de pratos de origem indígena, como o mingau de tapioca, bolo de mandioca, beiju recheado, açaí com banana. Estes pratos fazem parte da culinária indígena e estão presentes na nossa mesa, às vezes adaptados ou não.



Quarto Momento

Será realizada uma entrevista juntamente com as famílias sobre os diferentes usos da banana, abordando o contexto sócio-histórico de cada depoimento. Logo, será criado um caderno com diversas receitas com banana em suas diversas fases (verde, quase madura, madura, muito madura e passada). No final do terceiro momento, a professora irá combinar com as famílias a elaboração de uma feira que ocorrerá no dia 22 de setembro, coincidindo com a comemoração do dia da banana. Cada responsável irá produzir um prato derivado da banana para levar à feira e deverão contar brevemente a história de como aquela receita surgiu em sua vida, como ela foi passada, qual a lembrança trazida com essa receita, proporcionando a todos os envolvidos o conhecimento de uma pluralidade sócio-cultural ao se debruçar diante das diferentes perspectivas culturais de grupos e regiões diferentes através dessas histórias.

Para concluir, será realizado/confeccionado com as crianças um livro/caderno de registro sobre o que aprenderam em relação aos povos indígenas, através de desenhos, imagens e escrita realizada pela professora. Será um momento de construção de ideias e desconstruções de estereótipos acerca dos povos indígenas.

O livro “Coisas de índio, versão infantil” (MUNDURUKU, 2010), que servirá de base para nossa pesquisa é do mesmo autor do livro, Daniel Munduruku, onde ele relata sobre as comunidades indígenas do Brasil. “Coisas de índio, versão infantil” é um livro muito atraente para pesquisa, acessível, interessante e capaz de fazer com que o leitor/ouvinte compreenda toda a riqueza dessas sociedades. Diante disso, cada participante levará seus registros para casa para compartilhar com sua família. Junto com o caderno será enviado para as famílias um convite especial, propondo que elaborem um delicioso prato com a fruta amadurecida e compartilhem esse momento na feira que ocorrerá na unidade educativa, onde cada família contribuirá com um prato elaborado com a banana. No final do caderno, as famílias poderão registrar os momentos vivenciados na construção do prato, através de imagens ou outros registros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O encontro com os campos de experiências proposto pela BNCC em articulação com práticas pedagógicas voltadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais, revelam as inúmeras possibilidades que podemos elaborar para a aprendizagem, desenvolvimento infantil e para o enfrentamento das desigualdades e discriminações. A possibilidade de construir intervenções, em diálogo com a literatura indígena mostra-se como um caminho para (re)existir às colonialidades



do saber, ser e poder que estruturam a organização social, bem como as ações desenvolvidas pela comunidade escolar voltadas para a Educação Infantil.

Como dizia Paulo Freire, a educação é um ato permanente, portanto ao trilhar os caminhos que se distanciam do preconceito e estereótipos que, por muito tempo, esteve presente nos diversos segmentos da educação, como um instrumento para a construção de uma sociedade antirracista nos ajudam a compreender os mecanismos de resistência dessas populações que desde a viagem dos europeus em terras brasileiras se veem ameaçadas e sofrem todas as formas de violência, exigindo inclusive estudar a formação dos seus territórios e dos seus modos de vida. Nesses espaços, as populações indígenas se protegeram e construíram novas maneiras de organização social, na qual suas relações com o sagrado foram a base dessa resistência.

Diante disto, é imprescindível, reconhecer esse problema e combatê-lo no espaço escolar, promovendo o respeito mútuo e o reconhecimento das diferenças, além da possibilidade de se falar sobre as diferenças sem medo e, principalmente, sem preconceito, tendo em vista que é por meio do outro, através dos gestos, das palavras, dos toques e olhares que a criança construirá sua identidade. Essas condições de cuidados são marcantes para seu desenvolvimento saudável, pois é a partir desse período que se constituem seus valores, o que é bom ou mau, certo e errado, o que é belo e o que é feio.

Nesse sentido, é de fundamental importância a construção de novas/outras perspectivas acerca dos povos indígenas, onde todos possam participar explorando o mundo, novas “experivivências¹⁰”, possibilitando o acesso a diversos materiais como livros, instrumentos, brincadeiras, jogos, assim como momentos para o lúdico, permitindo a interação com as pessoas presentes nesse processo. Tudo isso, além de reconhecer o papel e função social das instituições educativas ao atender as necessidades de cada um, constituindo-se em um espaço de sociabilidade, de convivência entre iguais e diferentes e suas formas de pertencimento, como espaços de educar e cuidar a respeito da proteção necessária no cotidiano de qualquer criança, como alimentação, entre outros que não dissociam do ato de educar e que consideram a singularidade de cada criança com suas necessidades, bem como os valores culturais, familiares e sociais. Contudo, esses reflexos propiciam a troca de informações e fazem emergir diferentes relações sociais, tornando enriquecedora a formação, não só dos profissionais, mas também de todos os envolvidos no processo.

¹⁰ Termo cunhado por Silmara Peixoto Moreira (LANAI, 2021), em que dialoga com o método de autoetnografia (STRATHERN, 2014), relacionado diretamente com a complexa relação intersubjetiva vivida no campo da pesquisa no qual não apenas o observa, mas se interage, experimenta, vivência, traduz e reflete sobre os limites com o campo estudado (MOREIRA, 2021).



REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 11.645. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que atendimento 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 Indígena”. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CRUZ, Caroline Silva; JESUS, Simone Silva. **Lei 11.645/08: A escola, as relações étnicas e culturais e o ensino de história - algumas reflexões sobre essa temática no PIBID**. ANPUH, 2013. Disponível em:
<MicrosoftWord-1372726711_ARQUIVO_TrabalhoXXVIISNH-CarolineSilvaCruzeSimoneSilvadeJesus_corrigido_.doc (anpuh.org)>. Acesso em: 16 jul. 2021.

MUNDURUKU, Daniel. **Coisas de índio versão infantil**. 2ª. ed. São Paulo: Callis, 2010.

MUNDURUKU, Daniel. **Foi vovó que disse**. Porto Alegre: Edelbra, 2015.





**LITERATURA INFANTIL
ANTIRRACISTA NO COTIDIANO
ESCOLAR**



Onde estão as práticas para



uma educação antirracista?

LITERATURA INFANTIL ANTIRRACISTA NO COTIDIANO ESCOLAR



Aretha Fabiana do Amaral Felício

Debora Caroline Correa da Silva

Juciany Gelli Estan

Kátia Janáina Santana da Costa Ferreira

APRESENTAÇÃO

O trabalho ora apresentado neste texto é acerca do resultado final do curso Racismos e Antirracismos na Infância, promovido pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre - Neabi/Ufac, no período entre abril e agosto do ano de 2021.

Os aprendizados adquiridos ao longo dos meses são a base para a construção deste trabalho que tem por finalidade a busca pela elaboração de propostas pedagógicas para Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil, de acordo com os Campos de Experiências e os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

As propostas serão pautadas no Campo de Experiências em relação à escuta, à fala, ao pensamento e à imaginação no que tange às crianças pequenas, cuja faixa etária compreende de 4 anos a 5 anos e 11 meses.

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS E FAIXA ETÁRIA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) define o total de cinco Campos de Experiências que podem ser desenvolvidos em sala, a saber:

- O eu, o outro e o nós;
- Corpo, gestos e movimentos;
- Traços, sons, cores e formas;
- Escuta, fala, pensamento e imaginação;
- Espaços, tempos, relações e transformações.

O campo de experiências *Escuta, fala, pensamento e imaginação* objetiva desenvolver a forma de comunicação das crianças, favorecendo seu desenvolvimento, tendo como base a consolidação do pensamento e da imaginação.

O contato com experiências nas quais as crianças possam desenvolver sua escuta e fala são importantes para a sua participação na cultura oral como pertencente a um grupo social. Além da oralidade, é fundamental que as crianças iniciem seus contatos com a cultura escrita a partir do que já conhecem e reconhecem mediante as suas curiosidades. Ao escutar histórias, participar de conversas, ter contato com livros, as crianças irão desenvolver, além de sua oralidade, a compreensão da escrita como uma forma de comunicação.

Em conformidade com a BNCC (BRASIL, 2017), a Educação Infantil é segmentada em três grupos etários: o primeiro grupo é composto por bebês, cuja faixa etária é entre 0 anos até 1 ano e 6 meses; o segundo grupo é formado por crianças bem pequenas com idades que variam entre 1 ano e 7 meses até 3 anos e 11 meses e, por fim, o terceiro grupo é constituído pelas crianças pequenas o que corresponde ao segmento etário entre 4 anos até 5 anos e 11 meses.

Cada campo de experiências possui objetivos específicos de acordo com cada faixa etária trabalhada. O grupo formado por crianças pequenas, com idades de 4 até 5 anos e 11 meses, é a última etapa da Educação Infantil e nesta não há um foco na alfabetização em si, mas na prévia participação da criança em diferentes práticas letradas.

SUGESTÕES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

As experiências propostas com o tema Racismos e Antirracismos na Infância são pertinentes e essenciais em todos os períodos do ano como propostas permanentes, porque no interior das instituições de Educação Infantil são inúmeras as situações nas quais as crianças negras desde pequenas são alvos de atitudes preconceituosas e racistas por parte tanto dos profissionais da educação quanto dos próprios colegas e seus familiares. A discriminação vivenciada no cotidiano aprofunda e compromete a socialização e a interação tanto das crianças negras quanto das crianças brancas, mas produz desigualdade irreparável para as crianças negras, à medida que interfere nos seus processos de constituição de identidade, de socialização e de aprendizagem. Assim como os indígenas que, também, são alvos de constantes discriminações raciais e são associados a elementos carregados de estereótipos.

O acolhimento da criança implica no respeito à sua cultura, corporeidade, estética e presença no mundo. Contudo, em muitas situações as crianças negras não recebem os mesmos cuidados e atenção dispensados às crianças brancas (CAVALLEIRO, 2001). Precisamos questionar as escolhas pautadas em padrões dominantes que reforçam os preconceitos e os estereótipos. Nesta perspectiva, o objetivo “Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas

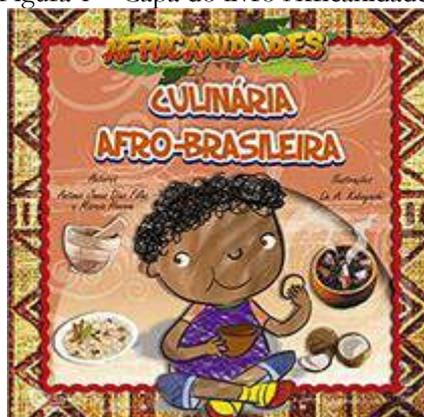


vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea)” (EIOEF01), através de fotos, desenhos e outras formas de expressão, nos dá a oportunidade de trazer para dentro da unidade educativa as vivências das crianças, a fim de contribuir com a construção de identidades positivas de crianças negras e não negras.

Com o intuito de conhecer melhor cada criança e despertar o orgulho de sua origem em cada uma delas, uma sugestão é solicitar uma pesquisa para que as famílias respondam, perguntando sobre suas origens, costumes, quem foi que escolheu o nome da criança, porque escolheu, qual a origem e significado. Após responderem, pedir que as famílias expliquem às crianças e, na sala, pedir que cada uma delas conte suas histórias de acordo com o que suas famílias contaram.

Pesquisar a história de comidas africanas é um jeito de valorizar a cultura dos afrodescendentes. A imagem da figura 1 mostra um livro que traz conhecimentos a respeito da culinária afro-brasileira. Através dele, as crianças irão conhecer muitas coisas deliciosas que fazem parte dos nossos hábitos alimentares e que são heranças dos africanos que aqui chegaram.

Figura 1 – Capa do livro Africanidades



Fonte: Amazon.

Em seguida, para enriquecer ainda mais o trabalho, sugere-se convidar alguma avó das crianças para demonstrar como fazer alguma das receitas do livro.

Outra dica é utilizar a literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira, apresentando aos pequenos e às pequenas todo o protagonismo dos personagens negros. Apresentamos, na figura 2, nossa indicação: o livro “Bucala, a pequena princesa do Quilombo do Cabula”, do autor Davi Nunes (2019), com ilustrações de Daniel Santana.



Figura 2 – Capa do livro Bucala, a pequena princesa do Quilombo do Cabula



Fonte: Amazon.

Antes da leitura, realizar uma roda de conversa com o tema princesa, indagando o que as crianças sabem e conhecem a respeito. Fazer a escuta e registro das falas das crianças.

A partir da brincadeira “Terra – Mar”, brincadeira de Moçambique, inventar outra, mas agora cantada, a partir da história de Bucala. Para brincar de “Terra – Mar”, uma longa reta deve ser riscada no chão. De um lado se escreve “terra” do outro “mar”. No início todas as crianças podem ficar do lado da terra. Ao ouvirem “mar!”, todas devem pular para o lado do mar. Ao ouvirem “terra!”, pulam para o lado da terra. Quem pular para o lado errado, sai. O último a permanecer sem errar, vence.

Outra sugestão é a leitura de histórias em quadrinhos com os personagens indígenas criados por Mauricio de Sousa. Na figura 3, podemos ver o personagem conhecido como Papa Capim:

Figura 3 – Personagem Papa Capim



Fonte: Wikipédia.

Na figura 4, temos o personagem Cafuné, criado em 1967.



Figura 4 – Personagem Cafuné



Fonte: Guia dos Quadrinhos.

A figura 5 traz uma personagem que não poderia faltar, a Jurema, que vive na Floresta Amazônica.

Figura 5 – Personagem Jurema



Fonte: Pinterest.

Fazer uma pesquisa com as famílias das crianças para conhecer os possíveis indígenas da turma, verificar se há algum membro da comunidade escolar ou da cidade que é indígena, convidá-lo a apresentar para as crianças toda a cultura relacionada à sua etnia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto apresentado foi o resultado do curso Racismos e Antirracismos na Infância, promovido pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre (Neabi/Ufac).



A finalidade foi a elaboração de propostas pedagógicas para Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil, de acordo com os Campos de Experiências e os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Todas as propostas de experiências sugeridas aqui foram pautadas pelo Campo de Experiências “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação” e seguiram os objetivos destinados à faixa etária das crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

A temática sobre o Racismo na Infância aborda as relações étnico-raciais na Educação Infantil, o que é bem pertinente por se tratar de um segmento que está em desenvolvimento afetivo, sensorial, emocional, social entre outros, além de que os espaços socioeducacionais oportunizam, via experiências pedagógicas, a descoberta do eu e do outro. Assim é possível promover a percepção infantil acerca da pluralidade humana, tendo em vista o respeito às diferenças e como resultante a configuração de uma sociedade contra qualquer forma de preconceito ou discriminação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

CAFUNÉ. **Guia dos quadrinhos**. Disponível em: <http://www.guiadosquadrinhos.com/personagem/cafune/5249>. Acesso em: 2 ago. 2022.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

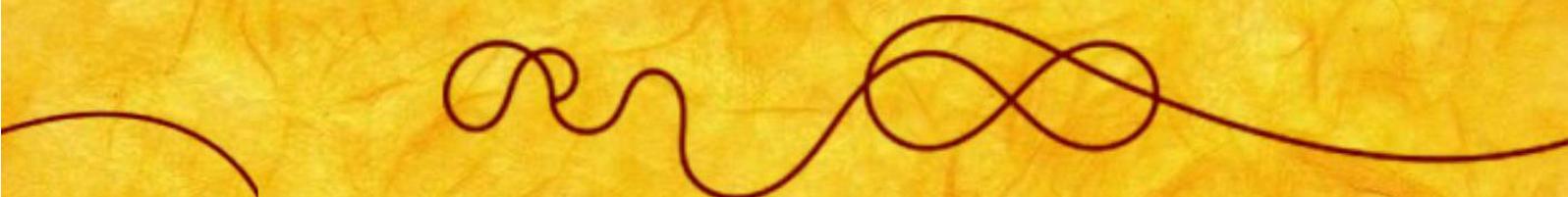
DIAS FILHO, Antonio Jonas; HONORA, Márcia. **Culinária afro-brasileira**. Ciranda Cultural Editora E Distribuidora Ltda, 2010. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Culin%C3%A1ria-Afro-Brasileira-Antonio-Jonas-Filho/dp/8538012495>. Acesso em: 20 ago. 2022.

MSP. Mauricio de Sousa Produções. **Pinterest**. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/412079434637849133/>. Acesso em: 10 ago. 2022.

NUNES, Davi. **Bucala: a pequena princesa do Quilombo do Cabula**. São Paulo: Editora Malê, 2019. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Bucala-Princesa-Quilombo-Cabula-Nunes/dp/8592736536>. Acesso em: 21 ago. 2022.

PAPA Capim. **Wikipédia**. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Papa-Capim>. Acesso em: 2 ago. 2022.





**BEBÊS, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
E OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS DA
BNCC**





...
Ana
Laguarda

BEBÊS, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS DA BNCC



Jéssica da Costa Ricordi

Elaine Heloísa de Amorim

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica brasileira (no entanto, apenas a pré-escola é obrigatória) e é de direito universal para todos os cidadãos e cidadãs que tenham idade entre 4 e 17 anos, sendo obrigatória nessa etapa. A garantia do acesso à Educação Infantil foi corroborada pela meta 1 do Plano Nacional de Educação.

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2014).

Para as crianças de 0 a 3 anos, este direito ao acesso é classificado como um direito subjetivo¹¹. Por esse motivo, o número de bebês que não acessam a Educação Infantil ainda é grande em nosso país, fato este que contribui para a manutenção das desigualdades sociais presentes no Brasil.

Quando mencionamos a terminologia desigualdade no Brasil, prontamente associamos a questão à renda (classe social), sexo e cor¹².

De modo geral, os piores indicadores são observados entre crianças negras e indígenas, residentes na região nordeste, em zona rural, provenientes de famílias com níveis de renda inferiores e cujas mães tiveram poucas oportunidades educacionais. (ROSEMBERG, 2006).

Sim, infelizmente, questões raciais ainda necessitam, para além do conhecimento e construção¹³ das culturas afro e indígenas, de lutas antirracistas e de políticas que visem diminuir o racismo e melhorar as condições de vida das crianças, com ênfase nos bebês e crianças negras, indígenas e do campo no contexto brasileiro.

¹¹ O sujeito que não tiver seu direito de fato efetivado, pode exigir judicialmente que o Estado o cumpra. “[...] ocorrendo a manifestação do interesse no exercício do direito pelo titular, deve obrigatoriamente o Estado fornecê-lo, mesmo no caso das etapas e modalidades educacionais não previstas como obrigatórias pela CF/88. Ainda que não fosse conferida pela Constituição a característica de direito público subjetivo à educação obrigatória, poderia a mesma ser exigida em Juízo, que é o que ocorre, por exemplo, com a educação infantil, mais especificamente na subetapa creche após a edição da EC nº 59/2009” (TAPOROSKY, 2017, p. 36).

¹² Neste trabalho abordaremos a questão da cor (no contexto das minorias) envolvendo indígenas e negros.

¹³ Considerando que a cultura não é algo inato e estático, ela é aprendida e construída pelos sujeitos que a compõem. (ARENHART, 2016).

As pesquisas de Teodoro (2020) corroboram os estudos de Rosemberg (2006) confirmando que os fatores étnico-raciais são determinantes quanto ao acesso e até mesmo ao afeto (oriundo de docentes) no período escolar (creches e pré-escolas) das crianças.

Sabe-se que as políticas públicas/escolares/educacionais isoladamente não possuem a mesma eficácia quando comparadas a programas que convergem a um mesmo propósito. O Brasil caminhou nas últimas duas décadas¹⁴ em uma perspectiva de respeito às diversidades e à Educação Infantil, com programas de defesa e manutenção das crianças nas creches e escolas.

Mesmo com as conquistas do Movimento Negro, o povo negro continua como sujeito com espaços silenciados no currículo, nas páginas dos livros e nas práticas de professores(as) (XAVIER; ROCHA, 2020, p. 44).

No combate ao racismo e na valorização das culturas negras e indígenas, temos as leis: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996¹⁵ e Lei nº 11.645, de 10 março de 2008¹⁶. A primeira é responsável por determinar a obrigatoriedade da temática afro-brasileira nos currículos de toda a Educação Básica brasileira. Em complemento a ela, a lei de 2008 descreve melhor como a temática deve ser trabalhada, de modo a não perpetuar estereótipos, bem como inclui os povos indígenas.

Art. 26-a. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º. O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

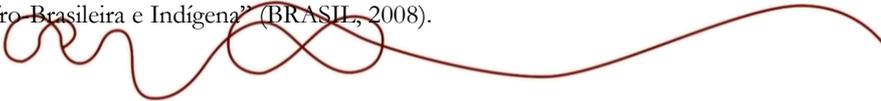
§ 2º. Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2008).

Posto isso, temos o respaldo legal para fortalecermos identidades individuais e coletivas das crianças negras e indígenas nos espaços escolares (TEODORO, 2020). Essa identidade é

¹⁴ Etapa política com desenvolvimento interrompido após o golpe sofrido pela presidenta Dilma Rousseff no ano de 2016.

¹⁵ Altera a LDB: “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências” (BRASIL, 2003).

¹⁶ “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 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 Indígena” (BRASIL, 2008).



construída a partir de vivências coletivas, o que engloba a unidade educativa como um ambiente educacional construtor e transmissor de culturas não mais focadas no eurocentrismo, mas, sim, como um espaço que possibilita o conhecimento de nossa cultura indígena e afro-brasileira.

Essas mudanças ocorreram após constantes lutas de movimentos negros e sociais que disputaram o poder que perpassa os currículos (ARROYO, 2011), ou seja, o campo educacional e seus subcampos que tangenciam as políticas educacionais, sociais e econômicas. Nesta perspectiva de mudanças e de pensarmos em um trabalho pedagógico inclusivo, equânime e com qualidade, este capítulo propõe sugestões de interações que podem ser realizadas com bebês desde seu nascimento até um ano e seis meses de vida. As propostas pensadas envolvem o tempo biológico e psicológico das crianças e o campo de experiências da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017).

O documento de caráter normativo supracitado estabelece conceitos, conhecimentos e conteúdos mínimos que devem integrar os currículos de todas as etapas da Educação Básica. Para abordar questões referentes à diversidade a BNCC determina em suas competências:

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

[...]

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018 p. 9-10).

Para a Educação Infantil, fica determinado que as ações dos sujeitos integrantes da comunidade escolar devem “conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade” (BRASIL, 2017, p. 37). Apresentam-se assim dois eixos estruturantes: interações e brincadeiras e seis direitos de aprendizagem, a saber: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Sua organização curricular é embasada em cinco campos de experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimento; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

O campo que envolve conceitos matemáticos é “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações,” e este será nosso domínio utilizado nas interações posteriormente propostas



neste capítulo. Desse modo, o questionamento que nos intriga é sobre o quanto (e se) bebês aprendem matemática.

Bebês sabem matemática? Essa é uma pergunta que muitas pessoas erram ao respondê-la, alegando que bebês não conhecem ou compreendem a Matemática. Frequentemente associam apenas os números quando se pensam em Matemática. Todavia, este campo é composto por teorias e conceitos que vão além dos algorismos.

Em todos os lugares do mundo, independentemente de raças, credos, ou sistemas políticos, desde os primeiros anos de escolaridade a Matemática faz parte dos currículos da escola básica como uma disciplina fundamental. Constitui, junto com a Língua Materna, um sistema de expressão e de compreensão da realidade, em seus múltiplos aspectos, o que inclui as dimensões lúdica e estética. O conhecimento do universo dos números e das formas geométricas, de reconhecimento de padrões e regularidades que propiciam inferências e controle pode tornar a Matemática fascinante. Parece haver um consenso com relação ao fato de que seu ensino é indispensável, e sem ele é como se a alfabetização não se tivesse completado (MACHADO, 2013, p. 9).

Alguns autores mencionam que os seres humanos compreendem conceitos matemáticos desde o nascimento (MACHADO, 2013), assim como os demais animais, que usam seus instintos para calcular a velocidade e momento certo de atacar uma presa e comparações, por exemplo.

A comparação de comprimentos, pesos e capacidades, a marcação de tempo e a noção de temperatura são experimentadas desde cedo pelas crianças pequenas, permitindo-lhes pensar, num primeiro momento, essencialmente sobre características opostas das grandezas e objetos, como grande/pequeno, comprido/curto, longe/perto, muito/pouco, quente/frio etc (BRASIL, 1998, p. 226).

As experimentações são a garantia dos direitos da criança, de acordo com a BNCC. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) descreve a Matemática para bebês em um capítulo exclusivo, no qual já mencionava a importância das interações e brincadeiras para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos.

As observações das crianças se dão através de seu cotidiano, desde que nascem são “alfabetizadas” no mundo dos símbolos, letras, números, formas, desenhos, entre outros.

É evidente a importância de se trabalhar a matemática na educação infantil de forma lúdica e significativa para as crianças, com o intuito de apresentar-lhes problemas a serem resolvidos através de desenhos, jogos, trabalhos em equipe, entre outros (RICORDI, 2015, p. 329).



Reconhecendo a importância dos conceitos matemáticos, a BNCC apresenta como objetivos para bebês no campo de experiências “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”:

Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento -bebês (zero a 1 ano e 6 meses):

(EI01ET01) Explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura).

(EI01ET02) Explorar relações de causa e efeito (transbordar, tingir, misturar, mover e remover etc.) na interação com o mundo físico.

(EI01ET03) Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas.

(EI01ET04) Manipular, experimentar, arrumar e explorar o espaço por meio de experiências de deslocamentos de si e dos objetos.

(EI01ET05) Manipular materiais diversos e variados para comparar as diferenças e semelhanças.

(EI01ET06) Vivenciar diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeiras (em danças, balanços, escorregadores etc.) (BRASIL, 2017).

Uma vez que as exposições teóricas foram feitas, seguiremos com as propostas de experiências envolvendo o campo de experiências supracitado e os elementos étnico-raciais.

O espaço da unidade educativa deve ser um ambiente de descoberta, exploração e interação entre as crianças e bebês, sozinhos e/ou com seus pares. O corpo da criança consegue desenvolver-se e compreende conceitos matemáticos quando tem a possibilidade de experimentar um ambiente estimulante e planejado (GRANDO; MOREIRA, 1996).

Valorizamos as experiências externas com elementos naturais como a terra, folhas, flores, água, areia, alimentos naturais, que remete à cultura indígena, bem como a contação de histórias dos mais velhos para os mais novos. O agrupamento, classificação e organização de elementos compõem o campo de experiências: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Outro elemento estimulante para esse desenvolvimento infantil é a animação, que por vezes já é utilizada no espaço escolar com o propósito de auxiliar os docentes em seu trabalho antirracista. Um exemplo desse tipo de conteúdo que pode contribuir beneficentemente nessa tarefa é o desenho “Guilhermina e Candelário” (GONZÁLEZ, 2012), o qual tem como personagens dois irmãos que, a cada episódio, apresentam suas brincadeiras e descobertas. O conteúdo está disponível gratuitamente na plataforma digital de vídeos do YouTube.



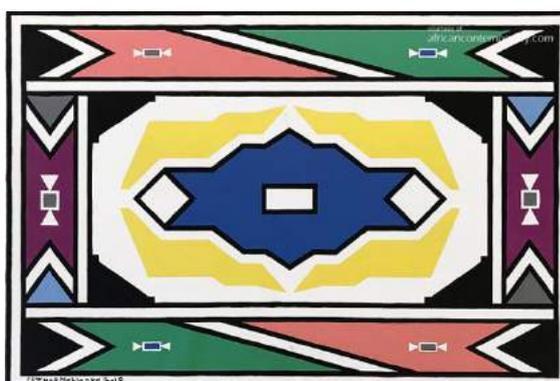
Imagem 1: Logo do desenho animado Guilhermina e Candelário.



Fonte: TV Brasil.

Os bebês necessitam de interação constante com o espaço e a educação antirracista pode e deve estar presente no cotidiano das crianças e bebês, tanto nas escolas públicas como nas privadas. Por isso, paredes podem também fazer parte da composição dos ambientes, e, para explorar esse estímulo, nossa sugestão são as obras de Ester Mahlangu, artista sul-africana que expressa sua arte inspirada na tradição de seu povo Ndebele de Gauteng, pintando paredes e muros de casas com desenhos de formas geométricas à mão livre.

Imagem 2: Obra de Ester Mahlangu: 'untitled II' 2018 - acrílico sobre tela | 130 cm x 190 cm



Fonte: <https://www.africancontemporary.com/Esther%20Mahlangu%20gallery-pt.htm>

Outro artista que precisamos trazer para essa roda é Rubem Valentim, artista brasileiro conhecido como um dos principais a representar a arte afro-brasileira. Seus quadros e esculturas são compostos por elementos do candomblé através das figuras geométricas.



Imagem 3: Obra de Rubem Valentim: Relevo Emblema N. 4, 1977. Acrílica sobre madeira, 100 X 150 X 5 cm. Acervo Museu de Arte Moderna da Bahia



Fonte: <https://artebrasileiros.com.br/arte/exposicoes/9023a-linguagem-afro-brasileira-e-universal-de-rubem-valentim/>

Além da exposição das fotografias das obras, os/as docentes podem trabalhar com a releitura através de bordados, colagens e sobreposições que podem compor o tapete tátil apresentado abaixo, bem como recortes em E.V.A, papelão, que podem servir de quebra-cabeças ou de peças de encaixe para bebês e crianças bem pequenas.

A elaboração de um tapete tátil com elementos afro-brasileiros e indígenas é mais uma proposta. Exemplos de elementos que podem compor esta experiência estão no quadro 1:

Quadro 1: Sugestão de elementos que podem compor o tapete tátil

 <p>Búzios Fonte: Google imagens</p>	 <p>Penas de aves Fonte: acervo pessoal</p>	 <p>Tecidos com estampas étnicas Fonte: Google imagens</p>
 <p>Miçangas Fonte: http://www.museuafrobrasil.org.br/</p>	 <p>Cipó Fonte: https://socioambiental.medium.com/n%C3%B3s-yanomami-apresentamos-uma-grande-descoberta-para-os-cientistas-1f0514cea123</p>	 <p>Pedaços de madeira Fonte: Google imagens</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021)



Os bebês aprendem a partir da imitação e da interação com seus pares e com adultos, as propostas aqui apresentadas dialogam com a perspectiva de brincar com objetos desconstruídos, elementos culturais, movimento do corpo, estímulo da curiosidade e resolução de problemas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O espaço da instituição educativa é composto por infraestrutura e ambiente, a primeira é fixa e por vezes com pouca possibilidade de interação. Já o ambiente é transformado por todos os agentes pertencentes à comunidade escolar. No caso das creches e pré-escolas não é diferente. Bebês também agem no ambiente, o modificam e são modificados por ele.

Pensar o ambiente como um potencializador no trabalho com bebês é pensar em criar espaços que propiciem interações e aprendizagem a partir do brincar com objetos e com o próprio corpo. Essa aprendizagem pode ser corroborada com elementos que estimulem bebês e crianças pequenas os elementos de diversas culturas, fugindo assim de experiências voltadas apenas ao eurocentrismo.

Um ambiente rico em estímulos sensoriais possibilita o desenvolvimento cognitivo, motor e cultural nas crianças desde o nascimento. Assim, nos parece correto afirmar a relevância do papel docente e da unidade educativa ao planejar o ambiente escolar a fim de proporcionar possibilidades de ampliação cultural e o combate aos preconceitos.

REFERÊNCIAS

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

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

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

BRASIL. **Lei 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2003.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Lei 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. Brasília: Presidência da República, 2008.



BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Presidência da República, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

GRANDO, R.C; MOREIRA, K. G. A matemática possível nos jogos na Educação Infantil. In: SMOLE, K. C. S. (org.). **A matemática na educação infantil: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 205p.

GUILHERMINA E CANDELÁRIO. Produção: Fosfenos Media e Señal Colombia. Direção: Maritza Rincón González. **Log**, 2012. Disponível em: <https://tvbrasil.ebc.com.br/guilherminaecandelario>. Acesso em: 2 ago. 2021.

MACHADO, Nilson José. **Matemática e realidade: às ações docentes**. 8ª edição. São Paulo: Cortez, 2013.

RICORDI, Jéssica da Costa. Estudos de medidas na educação infantil. Apresentado no **Educere PUC- PR**, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16026_7443.pdf. Acesso em: 10 ago. 2021.

ROSEMBERG, Fúlvia. Criança pequena e desigualdade social no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar de. **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006.

TAPOROSKY, Barbara Cristina Hanauer. **O Controle Judicial da Qualidade da Oferta da Educação Infantil: um estudo das Ações Coletivas nos Tribunais de Justiça do Brasil (2005-2016)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017. 202 f.

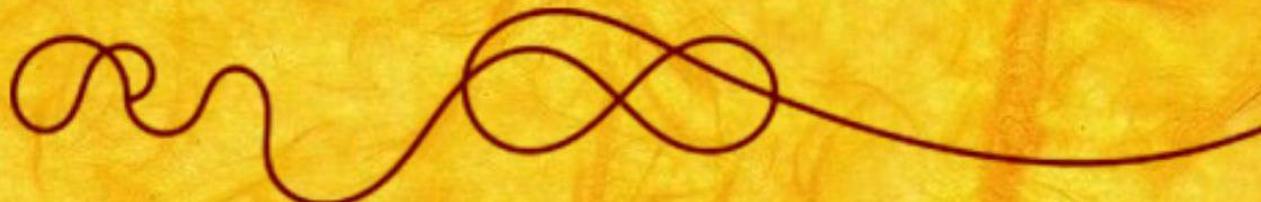
TEODORO, Cristina. A constituição dos corpos negros em espaços de educação infantil: o lugar da identidade e do pertencimento étnico-racial. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as – ABPN**, Goiânia (GO), v. 12, n. 33 jun./ago. 2020, p. 110-113.

XAVIER, J. M. L. S.; ROCHA, F. R. L. A Lei 10.639/2003 e a BNCC: possibilidade de trabalhar educação étnico-racial na educação infantil. In: ISHII, Raquel Alves; LUCKNER, João Marcos Vaz. **XIX Jornadas Andinas de Literatura Latinoamericana de Estudantes - Letramentos e práticas de ensino**. Rio Branco: Nepan Editora, 2020.





**ENTRE QUANTIDADES, TEMPOS,
ANCESTRALIDADE E
TRANSFORMAÇÕES: POR UMA
INFÂNCIA SEM RACISMO**





ENTRE QUANTIDADES, TEMPOS, ANCESTRALIDADE E TRANSFORMAÇÕES: POR UMA INFÂNCIA SEM RACISMO



*Luciene Ferreira
Osmarina Souza da Mota
Soraia Meleiro dos Santos*

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta o resultado do “Curso Racismos e Antirracismos na Infância” e trará sugestões de práticas pedagógicas voltadas para o campo de experiências “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, tendo como público-alvo as crianças bem pequenas com idades entre 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses.

Apresentamos como sugestão de prática pedagógica para educação das relações étnico-raciais a confecção de bonecas Abayomi que se dará com a efetiva participação das famílias. Além de conhecer a história das Abayomi, as crianças e suas famílias terão a oportunidade de promover a valorização da história e cultura negra.

Elencaremos alguns objetivos do campo de experiências “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” a serem trabalhados a partir da confecção da boneca, no sentido de contemplar a diversidade étnico-racial, pois como bem pontua Pereira (2019, p. 32): “Se a escola pode produzir e reproduzir preconceitos, ela também pode ser um espaço de construção de identidade, de formação da cidadania e de transformação social”.

Assim, apresentaremos práticas voltadas para a defesa de uma educação antirracista e que possibilite às crianças a construção de uma identidade positiva e a apropriação de diferentes conceitos dentro desse campo de experiências.

ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES

O campo de experiências Espaço, tempos, quantidades, relações e transformações diz respeito às explorações e interações feitas pelas crianças com tudo aquilo que a cerca, desde pessoas a objetos, espaços e tempos.

A organização do esquema corporal e da orientação e percepção espacial, pode e deve ser potencializada, intencionalmente, por meio da exploração do corpo e dos objetos no ambiente.

Experiências como apreciar uma pintura, desenhar, localizar-se, ler, escrever, brincar e muitas outras ampliam essas noções.

O tempo também precisa ser trabalhado pelo professor, que pode organizar diversas experiências que possibilitem às crianças, desde cedo, apropriar-se de categorias temporais – ritmos, duração, orientação e medição. Para as crianças bem pequenas, tais noções são trabalhadas nas brincadeiras espontâneas e nas propostas do professor, que podem ser de representação corporal de movimentos que expressam maior ou menor velocidade e/ou de subida ou descida de diferentes planos no espaço.

A quantidade pode ser trabalhada propondo problemas nos quais precisam responder quantos objetos têm, onde há mais objetos, qual é o maior/mais largo, em qual cabe mais água, por exemplo, quais são os preferidos etc. (o que pode levar à construção de gráficos). A contagem de objetos – tesouras, brinquedos, livros etc – e de pessoas é um dos procedimentos possíveis para aprenderem a adicionar ou subtrair quantidades e requer a presença de referências para a consulta dos números e sua ordem, como fita métrica, quadro numérico, livros com muitas páginas para ler etc.

Noções relacionadas à transformação de materiais, objetos e situações que aproximem as crianças da ideia de causalidade também podem ser estabelecidas na Educação Infantil pela observação de elementos da natureza e de fatos e fenômenos sociais, como enchente, seca, hábitos de vida etc.

De acordo com a BNCC (2017), os objetivos desse campo de experiências são:

- (EI02ET01) Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho);
- (EI02ET02) Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva, etc.);
- (EI02ET03) Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela;
- (EI02ET04) Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois);
- (EI02ET05) Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma, etc.);
- (EI02ET06) Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar);
- (EI02ET07) Contar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos;
- (EI02ET08) Registrar com números a quantidade de crianças (meninas e meninos, presentes e ausentes) e a quantidade de objetos da mesma natureza (bonecas, bolas, livros, etc.) (BRASIL, 2017, p. 51).

O nosso grupo trabalhará com alguns desses objetivos, relacionados a outros campos de experiências e que serão descritos na próxima seção.



APRESENTAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Devido ao nosso público-alvo ser crianças bem pequenas, com idades entre 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, a prática pedagógica será dividida em duas etapas e será baseada na criação da boneca Abayomi, de Lena Martins, artesã que criou a técnica de confecção das bonecas em 1987. Trata-se de uma boneca negra, sem traços faciais definidos, para que possa representar todas as etnias africanas, feita sem usar cola ou costura. Hoje, Lena se dedica exclusivamente a fazer bonecas Abayomi e a realizar oficinas e exposições.

Na primeira etapa, trabalharemos com o objetivo: Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho). Para tanto, deve-se solicitar às famílias que enviem pedaços de retalhos de tecido para que possamos ir preparando o material para a confecção da boneca junto às famílias e as suas crianças.

Assim que os retalhos chegarem, a professora poderá fazer a seleção junto aos pequenos, separando pedaços de tecidos por cores, tamanhos, texturas e quantidades. Conversar com as crianças, que manusearão os retalhos e farão suas observações. Após a separação dos materiais, a professora fará a contação da história da origem da boneca Abayomi para as crianças.

De acordo com Vieira (2015):

Para acalantar seus filhos durante as terríveis viagens a bordo dos tumbeiros – navio de pequeno porte que realizava o transporte de escravos entre África e Brasil – as mães africanas rasgavam retalhos de suas saias e a partir deles criavam pequenas bonecas, feitas de tranças ou nós, que serviam como amuleto de proteção. As bonecas, símbolo de resistência, ficaram conhecidas como Abayomi, termo que significa ‘Encontro precioso’, em Iorubá, uma das maiores etnias do continente africano cuja população habita parte da Nigéria, Benin, Togo e Costa do Marfim.

Ainda nessa etapa, trabalharemos com os objetivos: Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar); observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.). Para tanto, a professora poderá enfatizar noções de tempo, ao contar a história, dizendo que isso aconteceu há muito tempo; que foi no tempo das avós e/ou das bisavós delas; que as mães faziam as bonecas durante a noite para que os senhores não vissem, pois poderiam não gostar; que quando o dia amanhecia as crianças brincavam escondidas com as bonecas e assim ir acrescentando aspectos relacionados ao tempo, uma vez que se trata de uma lenda.

Após a contação, conversar com as crianças na roda e contar que os homens e mulheres escravizados(as) que foram trazidos da África para o Brasil contra a sua vontade, quase não viam

o céu, pois viajavam nos porões dos navios. Perguntar às crianças se elas têm observado o céu durante a noite e pedir para que contem o que elas veem. Depois, convidá-las para ir até lá fora, para observarem o céu durante o dia. Se possível, deitar na grama com as crianças e contemplar o céu.

De volta à sala, elas contarão sobre o que viram. Se quiserem, poderão representar através de desenhos utilizando os materiais do ateliê. Para finalizar, confeccionar com as crianças, um convite para que as famílias visitem a unidade educativa e, juntos, confeccionem as bonecas Abayomi.

A segunda etapa consiste justamente na realização da oficina em que será realizada a confecção da boneca por um adulto que acompanhará a criança e a ajudará. Antes de confeccionarem a boneca, a professora com a ajuda das crianças contará a história aos convidados. No final da contação, a professora ressalta que se trata de uma lenda e reafirma a autoria da boneca à artista Lena Martins.

As famílias receberão os pacotes com os pedaços de tecido selecionados pelas crianças e seguirão o comando dado pela professora, sempre procurando dar o protagonismo para a criança.

A Abayomi é uma pequena boneca de pano, feita apenas com nós e amarras, sem a necessidade de costuras. De origem africana, essa boneca vem carregada de muitos significados: além da beleza, passa uma mensagem de consciência ecológica, de gênero e valorização da cultura afro-brasileira.

Após a confecção das bonecas, todos são convidados a brincarem com elas. Depois a professora propõe uma grande roda e todos devem trocar as bonecas, com uma família presenteando a outra. A professora solicita que as crianças guardem as bonecas que ganharam, pois desenvolverão uma proposta com ela na sala.

Nessa etapa, trabalharemos com os seguintes objetivos: Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois); classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.); contar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos; registrar com números a quantidade de crianças (meninas e meninos, presentes e ausentes) e a quantidade de objetos da mesma natureza (bonecas, bolas, livros etc.).

Na sala a professora irá expor as bonecas, uma ao lado da outra, no centro de uma roda de conversa e convida as crianças a fazerem as seguintes reflexões:

- Qual é a maior boneca? Alguém poderia pegar para a professora?
- E a menor?



- Alguém pode me contar qual é a cor da roupa da sua boneca? Tem algum colega usando roupa da mesma cor?
- Cada um/uma pode pegar a sua boneca. Coloquem ela em cima da mesa. Agora, coloquem ela embaixo da cadeira.
- Ah, acho que ela está com frio. Vamos colocá-la dentro da bolsa?
- Vamos contar quantas bonecas nós temos aqui na roda?
- Alguém pode mostrar o número que representa essa quantidade?
- Alguém pode escrever esse número para mim?

E, assim, vai trabalhando conceitos como: dentro, fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado e demais noções referentes a quantidades e espaços.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas apresentadas durante o percurso final do Curso Racismos e Antirracismos na Infância, desvelam a necessidade urgente de nos voltarmos para uma educação que contemple a diversidade de forma mais positiva, desde a primeira infância. As crianças, desde bebês, já sofrem os impactos do racismo que estrutura a nossa sociedade. Por isso, é tão importante trazer a cultura de diferentes povos para a sala, pois a criança aprenderá desde cedo a respeitar e a valorizar as diferenças.

De acordo com Pereira (2019), quando a escola não realiza esse trabalho ela pode estar contribuindo para a repetição e perpetuação de estigmas e preconceitos. De acordo com a pesquisadora:

A escola contribui para a manutenção do racismo e a interiorização de ideias preconceituosas quando os profissionais se omitem em relação a situações de preconceito, injúria e de discriminação racial, minimizando seus efeitos, sem tomar partido e/ou apresentar solidariedade àquele que passou por tais situações; quando não supera o etnocentrismo europeu e continua priorizando apenas uma visão da história dos negros e indígenas, desconsiderando os saberes produzidos por estes povos (PEREIRA, 2019, p. 33).

Assim, quando elencamos, já na etapa da Educação Infantil, propostas que desconstruam visões estereotipadas acerca dos povos negros e indígenas, através do entrelaçamento dos diferentes campos de experiências, garantimos que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças sejam respeitados e nos engajamos na luta por uma educação antirracista.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

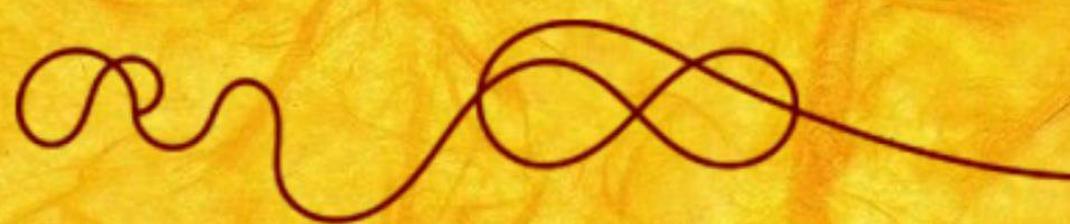
PEREIRA, Sara da Silva. A (re)educação das relações étnico-raciais: algumas considerações. In: DIAS, Lucimar Rosa; BATISTA, Clarice Martins de Souza (Org.). **Reflexões e experiências na construção de uma educação antirracista no contexto do Grupo de Estudos e Pesquisas ErêYá**. Curitiba: Brazil Publishing, 2019.

VIEIRA, Kauê. Bonecas Abayomi: símbolo de resistência, tradição e poder feminino. **Portal Geledés**, 2015. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/bonecas-abayomi-simbolo-de-resistencia-tradicao-e-poder-feminino/>. Acesso: 12 ago. 2021.





**PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA
EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS**



"Antes do Brasil do verde e amarelo,"



existe o Brasil do jenipapo e do urucum".

PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Tatiane Gomes Ribeiro Carneiro

A Educação Infantil nem sempre esteve incluída nos debates sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais, o que impacta em como a temática vem sendo trabalhada nas Unidades Educacionais; além disso, a Educação Infantil lida ainda com outras problemáticas, como a questão de se considerar as crianças pequenas como pertencentes à um mundo onde não existe uma identidade étnico-racial, como se quando pequenas todas fossem da mesma cor, sendo assim o racismo algo incapaz de afetá-las. De outro lado, esbarra-se ainda na forma como a Educação Infantil é tratada até hoje: como uma etapa menos importante da Educação, vista por muitos pelo viés do assistencialismo o que demanda de uma necessidade de capacitação profissional e cabe a todos o esforço para superar os obstáculos e desconstruir os estereótipos ligados a essa etapa da Educação.

Dentro desse paradigma, e a partir da participação no Curso Racismos e Antirracismos na Infância, promovido pelo Neabi - Ufac, em um esforço em colaborar com a implementação das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, o presente trabalho apresenta sugestões de Práticas Pedagógicas para atender os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do “Campo de Experiências Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações”, referente à Educação Infantil, com a etapa de crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

Esse campo de experiências propõe a interação da criança com o mundo, objetos e pessoas, estimulando-as a se situar em diferentes espaços, desenvolver a noção de tempo, quantidades, a curiosidade pela observação dos fenômenos da natureza, e do mundo sociocultural, observando as relações entre as pessoas e a diversidade entre elas; investigando, explorando, indagando e registrando suas observações.

A seguir, apresentarei duas sugestões de experiências para trabalhar a Educação das Relações Étnico-Raciais dentro desse campo de experiências, contemplando a faixa etária das crianças pequenas de 4 a 5 anos e 11 meses.

OBSERVAÇÃO DO CÉU

Campo de experiências

“Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, referente à Educação Infantil – crianças pequenas (4 anos a 5 anos 11 meses).

Objetivos de Aprendizagem

(EI03ET03) Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.

(EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.

Contextualizando a sugestão de experiência

Para os povos indígenas observar o céu e os astros é uma forma de se orientar no tempo, o céu é para eles um grande calendário, através da observação dos astros eles sabem qual a estação do ano está por vir. Na Cultura Ocidental, acabamos perdendo esse hábito de observar o céu e os astros; e dentro deste contexto, a proposta é propor para as crianças a observação do céu.

O desenvolvimento da experiência será dividido em diferentes momentos:

Primeiro momento

Começar contando para as crianças o mito Bororo (BARROS, 2013) do surgimento das estrelas:

Era uma vez uma aldeia Bororo. Há muitos anos, mas muuuuuuutoo tempo atrás, as mulheres saíram para o mato enquanto os homens tinham saído pra caça. No mato, as mulheres descobriram o milho, que até então não conheciam, e passaram a se alimentar dele diariamente. Depois, voltavam para a aldeia e nada diziam sobre o milho aos seus homens.

Essa situação continuou, indefinidamente, por muito tempo, um tempo em que ainda não havia estrelas no céu. Os homens desconfiaram de algo, pois a caça estava ruim e eles voltavam para a aldeia sempre famintos e nada tinham para comer. Já as mulheres, retornavam para a aldeia com a fome saciada. Os homens, finalmente, descobriram sobre o milho.

Nesse meio tempo, as crianças da aldeia, que ficavam sozinhas, ficaram chateadas e pediram a um beija-flor que levasse um cipó bem comprido e o amarrasse no céu. Subiram as crianças por esse cipó para o céu, mas as mulheres que retornaram para a aldeia viram o cipó e também foram subindo atrás das crianças.

A última criança, porém, cortou o cipó e as mulheres que subiam despencaram do céu. As que conseguiram se segurar nas árvores, se transformaram em macacos, quatis etc. As que caíram no chão se tornaram animais terrestres, como a paca e a cotia.

Pouco tempo depois, as crianças, lá do céu, começaram a observar seu povo na terra e seus olhos brilhavam no ambiente celestial. Seus olhos brilhavam como as estrelas e foi assim, segundo a mitologia dos Bororos, que surgiram as estrelas.

Segundo momento



Fazer a roda da conversa para explorar com as crianças a temática, mostrando imagens dos Bororos, contando um pouco do modo de vida desse povo, e perguntando para as crianças: já viram estrelas? Se sim, em qual horário? O que podemos observar no céu durante o dia? O que podemos observar no céu durante a noite?

Contar para as crianças a importância da observação do céu para os povos indígenas, e como eles se orientam através dessa observação.

Terceiro momento

Sair para a área externa para que as crianças possam observar o céu, e fazer seus comentários sobre o que observam, depois registrarão suas observações através de um desenho.

Quarto momento

Propor para as crianças e suas famílias uma atividade para ser realizada em casa: observar o céu durante a noite e registrar através de um desenho.

Quinto momento

Fazer um mural de apreciação com os desenhos das crianças, para que elas possam mostrar e conversar com os colegas, com a professora e com as famílias, sobre o que eles desenharam.

Sexto momento

Mostrar para as crianças outras imagens do céu e dos astros.

Sétimo momento

Pedir para que perguntem a seus pais e familiares se conhecem outras histórias sobre o surgimento das estrelas ou sobre os astros e peçam para que os pais escrevam a história.

Oitavo momento

Na roda, pedir para que contem suas histórias ou que tragam a escrita para que a professora leia para a turma.

Nono momento

Trazer para a sala livros, como “Noite e Dia e O Curumim”, de Tiago Hakiy, e outras histórias da mitologia indígena como o mito Kaingang do “Dia e da Noite” ou de “Kamé (sol) e Lua (Kanyerú)”, que conta que no início não havia lua, apenas dois sóis e por isso a terra era muito seca e que o Sol e a Lua, que eram irmãos brigaram, e ao dar um soco na Lua, o Sol a enfraqueceu e assim começou o dia e a noite.

Décimo Momento

Fazer a leitura dos livros e dos mitos e montar um painel de histórias, com a escrita feita pela professora com a colaboração das crianças e ilustrações feitas pelas crianças.



MINHA FAMÍLIA

Campo de experiência

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, referente à Educação Infantil – crianças pequenas (4 anos a 5 anos 11 meses)

Objetivo de Aprendizagem

(EI03ET06) Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade.

Contextualizando a sugestão de experiência

Nas culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, as famílias têm um papel importantíssimo na vida das crianças. As pessoas mais velhas, ao contrário do que acontece na cultura ocidental, são supervalorizadas, como as detentoras da memória e dos saberes ancestrais. Portanto, a presente sugestão pretende recuperar nas crianças esse respeito, valorizando e respeitando as famílias em todas as suas diversidades.

Primeiro momento

Cantar com as crianças a música Taa Taa Tee , originária do país de Gana:

Taa taa tee (som sem significado verbal)
 Ie ie ie (som sem significado verbal)
 Kaa fo ama (A vovó vai voltar logo)
 A ia vuzio (não chore mais).

Segundo momento

Em roda, conversar com as crianças sobre o significado da música, que é um acalanto e fazer com as crianças uma lista com as músicas que as mães ou avós cantam ou cantavam para elas.

Terceiro momento

Pedir para que tragam de casa uma foto de suas avós e apresentar essas fotos e os relatos das vivências que elas têm com as avós, conversando sobre a importância das avós e das pessoas idosas, contando para elas que, na cultura indígena e na cultura africana, o papel das pessoas mais velhas é o de guardar as memórias do povo e transmiti-las aos mais novos.

Quarto momento

Fazer um painel com as fotos das avós e com as músicas da lista feita no 2º momento.

Quinto momento

Ler para as crianças o livro “Cada um com seu Jeito, cada Jeito é de um!”, de Lucimar Dias Rosa.



Sexto momento

Em roda, conversar sobre o livro, sobre a família da personagem, deixando que elas falem sobre suas famílias: quem mora com o pai e a mãe, quem mora só com a mãe ou só com o pai, com duas mães ou dois pais, quem mora com as avós ou com outros familiares, quem tem irmãos, etc., sempre com o cuidado de exercitar a escuta ativa e a sensibilidade, para que nenhuma criança se sinta excluída por ter uma família que pode não ser igual a da maioria dos colegas.

Sétimo momento

Montar a árvore genealógica de cada criança em conjunto com suas famílias, que poderá conter fotos e/ou desenhos.

Oitavo momento

Lembrando das preferências da Luanda, personagem da história do livro de Lucimar Dias Rosa e que gosta de fazer muitas coisas, confeccionar um cartaz com a preferência das crianças, colocando suas fotos e, ao lado, recortes ou desenhos que mostrem essas preferências.

Nono momento

Convidar as famílias (pode ser qualquer um dos adultos de cada família) para que venham à unidade educacional, em dias previamente combinados, para realizar uma atividade junto com a turma, que pode ser: contar ou ler uma história, cantar uma música, fazer uma receita, ensinar uma brincadeira etc.

Décimo momento

Promover um momento de interação entre as famílias, convidando todos para um lanche.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As legislações vigentes têm aberto um importante caminho para a discussão sobre o racismo e sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais dentro das instituições de Educação, porém, no âmbito da Educação Infantil, ainda é preciso atingir um equilíbrio entre as demandas do cotidiano, para que se possa desenvolver um trabalho de qualidade, levando-se em consideração que muitas vezes as formações oferecidas aos profissionais ainda são muito limitadas.

Entretanto, tais desafios não devem servir, também, de amarras para a busca da qualidade da Educação Infantil. Faz-se necessário entender que não é apenas uma mudança na lei ou no currículo, mas uma mudança nas posturas, nos modos de conviver e de tratar as crianças e



suas famílias dentro do ambiente das unidades educacionais, o que demanda um esforço de todos os profissionais da Educação.

E nesse sentido, o Curso Racismos e Antirracismos na Infância foi de extrema valia, oportunizando momentos de partilhas de conhecimentos e experiências que possibilitaram que as práticas educativas apresentadas fossem elaboradas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.639/2003**, de 09 de janeiro de 2003. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645/2008**, de 10 de março de 2008. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2008.

AFONSO, G.B., Mitos e Estações no Céu Tupi-Guarani. **Scientific American Brasil** (Edição Especial: Etnoastronomia), v. 14, p. 46-55, 2006

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 20 abr. 2018.

BARROS, Lidiane. Mitologia dos Bororo explica o nascimento das estrelas: elas seriam os olhos de indiozinhos. **Olhar conceito**, 2013. Disponível em: <https://www.olharconceito.com.br/noticias/exibir.asp?id=104¬icia=mitologia-dos-bororo-explica-o-nascimento-das-estrelas-elas-seriam-os-olhos-de-indiozinhos>. Acesso em: 20 abr. 2018.



SOBRE AS ORGANIZADORAS

Flávia Rodrigues Lima da Rocha



Graduada em Licenciatura em História (2005) e mestrado em Letras: linguagem e identidade (2011), ambos pela Universidade Federal do Acre (Ufac). Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Professora Assistente da Ufac, onde é lotada na área de História do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, onde ministra as disciplinas de Estágio Supervisionado do Ensino de História e coordena o Programa de Residência Pedagógica. Na Ufac também coordena o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre e tem coordenado, desde 2015, o Evento “Semana em Favor de Igualdade Racial”. É editora chefe da Revista Em Favor de Igualdade Racial. Atualmente coordena o Projeto Afrocientista, em âmbito local. É presidente administrativa do Fórum Permanente de Educação Étnico-Racial do Estado do Acre.

E-mail: flavia.rocha@ufac.br .

Sara da Silva Pereira



Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR); Mestre em Diversidade, Diferença e Desigualdade Social em Educação pela UFPR; Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Psicomotricidade e em Mídias Integradas na Educação; Graduada em Pedagogia e em Letras Português/Espanhol e suas literaturas; Professora na etapa da Educação Infantil, mas atualmente atua como diretora no Departamento de Educação Infantil; Integrante do Grupo de Estudos em Educação para as Relações Étnico-Raciais ErêYá; integrante do Neabi da Universidade Federal do Acre.

E-mail: sarasummer20@yahoo.com.br



Joana Marques de Lima Saar Xavier



Mulher negra, acreana nascida no município de Xapuri e reside em Rio Branco-Acre. Atualmente é professora da Educação Infantil - creche do quadro efetivo da Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco, lotada na creche Sagrado Coração de Maria. É membra e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre (Neabi/Ufac). Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Acre (2012). Especialista em Educação para as Relações Étnico-Raciais pela Ufac (2015). Graduada em Pedagogia pelo Instituto de Ciências Sociais e Humanas (ICSH) (2016). Especialista em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (Sinal) (2017). Aperfeiçoada em Tecnologia na Educação, Ensino Híbrido e Inovação Pedagógica (UFC) (2021) e em Atendimento Educacional Especializado para o estudante com TEA pela Ufac (2019).

E-mail: joanamarx@gmail.com

Maycon David de Souza Pereira



Acreano. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Três Lagoas (PPGEdu/UFMS/CPTL) (2023). Bacharel em Fisioterapia pela Faculdade Barão do Rio Branco – FAB (2015). Acadêmico de Licenciatura em História na Universidade Federal do Acre (Ufac). Pesquisador Voluntário no Laboratório Observatório de Discriminação Racial (LabODR). Membro e pesquisador do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre (Neabi/Ufac). Coordenador de Publicações no Neabi/Ufac. Editor Gerente da Revista Em Favor de Igualdade Racial (Refir).

E-mail: maycon.pereira@sou.ufac.br

