



JOICE RODRIGUES

**DESCONSTRUINDO O RACISMO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: a relação entre
docência-crianças-identidades**

Lavras MG

2023

JOICE RODRIGUES

**DESCONSTRUINDO O RACISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: a
relação entre docência-crianças-identidades**

Monografia apresentada à
Universidade Federal de Lavras,
como parte das exigências do
Curso de Pedagogia, para
obtenção de título de
Licenciada.

Profa. Dra. Larissa Figueiredo Salmen Seixlack

Bulhões

Orientadora

Lavras - MG

2023

Ao meu sobrinho Murilo, minha maior fonte de inspiração e amor expressado nas ideias em cada atividade proposta, espero que em seu caminho encontre sempre docentes comprometidos com o respeito, a responsabilidade e o interesse na mediação de seu percurso de aprendizagem e desenvolvimento, contemplando toda a sua inteireza.

Dedico.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família, sem a qual eu não teria chegado até aqui, agradeço também aos meus amigos, conhecidos e tantos desconhecidos (anjos) que cruzaram meu caminho ao longo dessa jornada, pois também fizeram a diferença em minha história. Agradeço às colegas e aos colegas que se tornaram amigas e amigos de vida, agradeço especialmente a minha professora e orientadora, Larissa Bulhões, que ao longo do PIBID, sob condições adversas de estudo e realização de estágio, devido ao contexto de isolamento social, ainda assim, tornou possível que trabalhássemos com as crianças temáticas tão importantes e urgentes como gênero, raça e classe, quebrando tabus sobre as abordagens dessa temática nos anos iniciais de alfabetização. Agradeço especialmente também ao professor Alexandre Filordi de Carvalho por tantas reflexões que provocou, pois reverberaram profundamente em mim. A junção dessas duas formas distintas, mas complementares, de docência me inspiraram com seus afetos, sem os quais eu não teria encontrado a identidade docente em que me reconheço hoje. Agradeço, por fim, à vida cuja imprevisibilidade me trouxe gratas novas amizades de pessoas que conheci recentemente, mas que já habitam em meu coração como se de lá jamais tivessem saído.

Obrigada a todos vocês.



“Nunca é tarde para voltar ao passado e pegar o que ficou, para entender o presente e construir o futuro”

SANKOFA

Desconstruindo o racismo na Educação Infantil: a relação entre docência-crianças-identidades

RESUMO

A pesquisa deste trabalho se deu motivada por experiências pessoais de violências vividas devido ao racismo, acrescidas às considerações teóricas de Cavalleiro (2020) sobre as interações e brincadeiras das crianças entre si no contexto da educação infantil; o silêncio da escola, que no máximo tangencia o problema, e a influência do racismo desde a infância sobre a construção da identidade dos sujeitos, estes foram os elementos que causaram incômodo e levaram à pergunta: Como trabalhar racismo na Educação Infantil? Tal questionamento levou à elaboração de uma vivência pedagógica a partir de uma sequência didática. Tal sequência foi realizada durante um estágio cumprido ao longo de um ano, em 2022, em uma instituição de educação infantil, localizada ao Sul de Minas Gerais, com quinze crianças, com idades entre três e quatro anos incompletos. A partir da qual foram feitas as análises aqui apresentadas. O objetivo foi propor reflexões sobre a relação entre o trabalho docente e a construção não racista de identidades das crianças, desde a Educação Infantil, a partir de propostas pautadas pelo comprometimento com as dimensões do respeito, da responsabilidade e do interesse, tomados como balizadores das práticas docentes, dados os impactos dessas relações na constituição da identidade das crianças, sobretudo as crianças negras. Para tanto, a metodologia adotada foi a pesquisa aplicada qualitativa por meio da articulação entre a pesquisa-ação e o relato de experiência, amparadas nos pressupostos teóricos de Antonio da Costa Ciampa, da Psicologia Social, Eliane Cavalleiro e Nilma Lino Gomes e Luciana Esmeralda Ostetto, sobre os pressupostos pedagógicos, além de Chimamanda Nguzi Adichie, Djamila Ribeiro, Kabengele Munanga e Silvio Almeida por serem referências na discussão e estudos sobre o racismo no Brasil, o que os tornou também basilares para o escopo deste trabalho.

Palavras-chave: racismo, docência, crianças, identidades, responsabilidade.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
2. METODOLOGIA	9
2.1. Alguns termos importantes que balizam a discussão sobre as relações étnico-raciais neste trabalho	10
2.2. Sobre as especificidades desta Instituição de Educação Infantil	12
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
4. DESENVOLVIMENTO	20
4.1. Sequência didática - “O tesouro de Dandara”	25
1º DIA - Contação da história “O tesouro de Dandara” e caça ao tesouro Figura 5:.....	27
2º DIA - 1º Atividade - Identificação - Com quem me pareço? Figura 8:.....	38
3º DIA - 2º Atividade - Identificação - As pessoas são diferentes e é normal	41
4º DIA - 1º Atividade - Identificação - Com quem me pareço?	44
5º DIA - Cada cabelo é de um jeito:	49
6º DIA - Meu cabelo é bem bonito e confecção do painel	55
5. RESULTADOS	56
6. CONSIDERAÇÕES SOBRE OS IMPACTOS DO RACISMO EM AMBIENTE ESCOLAR ...	59
7. CONCLUSÃO	64
8. REFERÊNCIAS	66
2. APÊNDICES:	67

1. INTRODUÇÃO

SANKOFA é um símbolo ADINKRA, oriundo dos povos AKAN, que eram produtores de tecidos estampados com adinkras, cuja cultura fora incorporada pelos povos ASHANTI, entre final do século XVII até meados do século XX, durante o processo de expansão comercial destes povos na África Ocidental, até a colonização britânica da Costa do Ouro (CARMO, p. 28-29, 2016). Este ideograma da escrita filosófica africana representa um pássaro mítico com a cabeça virada para trás e uma pedra no bico, que significa “voltar e buscar”, seu provérbio associado diz que nunca é tarde para voltar ao passado e buscar o que é importante, para assim compreender o presente e construir um futuro.

A riqueza de simbologia e significado deste íconograma sintetizou meu percurso de transformação subjetiva, individual e coletiva, desde a reconexão com as minhas origens até o nascimento da identidade docente em que me reconheço hoje, e que se materializou neste trabalho. Por tal conceito filosófico convergir com a perspectiva psicossocial de Antonio da Costa Ciampa sobre a construção histórica da subjetividade, algo que se reflete também nos pressupostos pedagógicos propostos por Nilma Lino Gomes sobre a pedagogia emancipatória, foi que o escolhi como epígrafe.

A discriminação sofrida na escola, quando estudante e, depois, como estagiária; em que o racismo é uma das ferramentas usadas para inferiorizar e paralisar as crianças negras; acrescida às considerações teóricas de Cavalleiro sobre as interações e brincadeiras das crianças entre si; o silêncio da escola que, no máximo, tangencia o problema; e a influência do racismo desde a infância sobre a construção da identidade dos sujeitos, foram os elementos que causaram incomodo e levaram à pergunta: Como trabalhar racismo na Educação Infantil? Questionamento que levou a elaboração da vivência pedagógica, por meio de uma sequência didática. A partir da análise dessa sequência, o presente trabalho objetivou refletir sobre a importância da ação docente na educação infantil e seus impactos para a formação antirracista das crianças, pois nas palavras de Angela Davis “Numa sociedade racista não basta não ser racista, é preciso ser antirracista”¹. A partir do relato de experiência sobre uma vivência pedagógica, que trabalhou o racismo na educação infantil, baseada nas dimensões do respeito, da responsabilidade e do interesse docente como parâmetros dessa prática. Desse modo, buscou-se explicitar a relevância de um trabalho consciente que considerasse o planejamento, o contexto, os sujeitos (crianças), as relações, bem como superficialidades,

¹ Disponível em: <<https://www.ifb.edu.br/reitori/25457-nao-basta-ter-uma-educacao-nao-racista-ela-tem-de-ser-antirracista>>. Acesso em 05 de julho de 2023.

estereótipos, limites e possibilidades de realização do trabalho. Ademais, a elaboração de um produto para compor o relatório final fazia parte das atribuições das bolsistas, o que corroborou para a produção da sequência didática aqui apresentada, que foi idealizada e planejada pela autora deste trabalho, mas executada e registrada como produto do relatório final em coautoria com a outra estagiária da turma, cujo nome será mantido em sigilo para preservar sua identidade.

2. METODOLOGIA

A metodologia adotada foi a pesquisa aplicada qualitativa, articulando as técnicas da pesquisa-ação e do relato de experiência, durante estágio não obrigatório realizado entre fevereiro e dezembro do ano de 2022, sob orientação da professora Maria², regente da turma pesquisada, e em parceria com outra estagiária também designada para essa turma, em uma instituição de Educação Infantil Federal, vinculada a uma universidade federal, localizada ao Sul do estado de Minas Gerais. O público de interesse da pesquisa correspondeu a 15 crianças na faixa etária entre três e quatro anos de idade incompletos, sendo duas delas neuro diversas, todas residentes na cidade ou nas adjacências. A duração efetiva da pesquisa-ação foi de duas semanas e o relato de experiência articulou tanto seu período de execução, quanto outras experiências ao longo do estágio, pertinentes à análise aqui apresentada. O recorte temporal definido compreendeu o intervalo entre a discriminação sofrida na infância e depois de adulta, o que também englobou os vinte e três anos de lançamento do livro de Cavalleiro e os vinte anos de implementação da Lei 10.639/03, que posteriormente foi atualizada pela Lei 11.645/2008, incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, um recorte que permitiu dialogar os dois contextos, passado e presente.

2.1. Alguns termos importantes que balizam a discussão sobre as relações étnico-raciais neste trabalho

Uma das preocupações em torno do combate ao racismo se refere também à compreensão e ao uso adequado dos termos referentes ao tema. Por isso, abaixo foram elencados alguns termos definidos a partir dos autores em que se baseou este trabalho, pois quando não

² Todos os nomes usados são fictícios para preservar a identidade do corpo docente e das crianças da instituição onde este trabalho foi desenvolvido.

conhecidos ou compreendidos podem ser apropriados de modo inadequado, esvaziando ou mesmo invertendo seu significado e função. Como estes termos aparecerão ao longo do texto, foi importante destacar sobre quais conceitos.

A respeito do termo “raça”, este assume muitas discussões e concepções devido a complexidade que o envolve dentro do contexto histórico-cultural e político de nossa sociedade. Por isso, abaixo foram elencadas apenas duas definições, consideradas suficientes aos objetivos deste trabalho.

Diferenças: Mais que um atributo que distingue uma coisa da outra, são construções sociais, culturais e políticas. (GOMES, 2005, p.51)

Discriminação racial: É a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racilamente identificados. Portanto, a discriminação tem como requisito fundamental o poder, ou seja, a possibilidade efetiva do uso da força, sem a qual não é possível atribuir vantagens ou desvantagens por conta da raça. (ALMEIDA, 2018, p. 25)

Diversidade cultural: São as construções social, histórica, política e cultural das diferenças (GOMES, 2005, p. 51)

Étnia: É o pertencimento ancestral e étnico/racial dos negros e outros grupos em nossa sociedade. Um grupo social cuja identidade se define pela comunidade de língua, cultura, tradições, monumentos históricos e territórios (BOBBIO,1992: 449 apud GOMES 2005, p. 50)

Etnocentrismo: é uma visão de mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é existência. (GUIMARÃES, 1998, p. 5).

Preconceito racial: É o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertencem a um determinado grupo racializado (IBID, p. 25)

Raça¹: É um termo que não corresponde a nenhuma realidade natural, trata-se de uma forma de classificação social, baseada em um atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica da natureza, como algo endodeterminado. (GUIMARÃES, 1999 apud Gomes, 2005, p. 48)

Raça²: Entre outras conceituações, há também seu uso como categoria, pois o termo raça foi adotado pelos censos demográficos para classificar cor (Branco, Preto, Pardo, Amarelo e

indígena), partindo do princípio de respeito à autodeclaração da pessoa recenseada. (GOMES, 2019, p. 23)

Racismo: comportamento e conjunto de ideias e imagens que parte do pressuposto da “superioridade de um grupo racial sobre outro” assim como da “crença de que determinado grupo possui defeitos de ordem moral e intelectual que lhe são próprios”.(SANTOS, 2001 apud GOMES, 2005, p 52)

O racismo surgiu da crença na superioridade da raça branca, pautada em perspectiva biológica associada a ideologias que se sobrepujaram à ciência durante a expansão europeia, lutas de classes, a revolução de 1848, o surgimento do socialismo e o fortalecimento dos nacionalismos. As bases para justificar a desigualdade biológica não se restringiram apenas às "raças inferiores", mas incluíram também as "classes inferiores", o "sexo inferior" e "grupos étnicos inferiores" (SEYFERTH, 1994).

De acordo com as doutrinas racistas, os europeus superiores eram homens brancos da aristocracia e da burguesia, enquanto mulheres, trabalhadores, pobres, ciganos, judeus e outros grupos foram considerados biologicamente inferiores e destinados à dominação. É relevante lembrar que o etnocentrismo e o racismo não são exclusivos do século XIX, mas foi nessa época que ganharam respaldo científico e se fortaleceram.

Sobre a diferença entre raça e etnia³, o uso do termo "raça" é motivo de debate, com alguns autores preferindo o termo "etnia" por considerarem que "raça" é uma base para o racismo e mantém a ideia de uma distinção biológica. Por outro lado, há autores que utilizam "raça" para enfatizar que essa categoria abrange indivíduos de diferentes etnias que compartilham o mesmo grupo social.

No Brasil, muitas pessoas negras desconhecem suas origens étnicas devido ao apagamento da história negra. Poucos têm acesso a informações prévias à diáspora africana e ao tráfico de escravos. Assim, pessoas de diferentes etnias podem compartilhar uma ancestralidade comum, identificadas por sua raça.

A ideia de raças diferentes de seres humanos foi descartada pela comunidade científica na segunda metade do século XX, pois fatores genéticos não justificam a diversificação da raça humana em subcategorias. Portanto, o termo "raça" reforça o preconceito e o racismo, que se baseiam na crença de que existem sub-raças humanas superiores a outras. Em contraste, o termo "etnia" é amplamente aceito para identificar grupos de seres humanos com diferentes

³ Fonte: <<https://www.diferenca.com/raca-e-etnia>>.

características socioculturais ou físicas. Assumido pelo movimentos negros, o termo "Raça" é empregado a partir de uma perspectiva crítica diante das desigualdades raciais presentes na sociedade.

2.2. Sobre as especificidades desta Instituição de Educação Infantil

Trata-se de uma instituição educacional pública federal, vinculada a uma universidade pública, localizada ao sul do estado de Minas Gerais. A unidade oferta cerca de 90 vagas para crianças de três anos a cinco anos e onze meses incompletos, cujas famílias residam na cidade ou em suas imediações. As matrículas ocorrem por meio de processo seletivo realizado anualmente, o ingresso ocorre via sorteio, após o término do período de inscrição.

O projeto da instituição prioriza a garantia da igualdade de tratamento, promovendo o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico e social, complementando a ação da família e da comunidade, de acordo com o que dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB Lei 9394/96 (BRASIL, 1996). Também prioriza a promoção do conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem a movimentação ampla, a expressão da individualidade e o respeito pelos ritmos e desejos da criança.

Dentre as finalidades do projeto, segundo as resoluções normativas da universidade, destaca-se o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão de modo indissociável e focadas nas inovações pedagógicas e na formação docente. Além de realizar parcerias com a formação inicial e continuada de estudantes dos cursos de Pedagogia (presencial e a distância) e demais cursos de graduação.

Assim sendo, agrega-se ao trabalho das docentes atuar articulando extensão e pesquisa por meio de núcleos de estudo e da produção de conhecimentos na área de Educação Infantil por meio da pesquisa e de estudos periódicos, além da participação em eventos acadêmico-científicos da área de Educação Infantil e áreas afins, conforme o mesmo documento. Conseqüentemente, a unidade educacional funciona como um laboratório de práticas em relação à formação das estagiárias, o que lhes permite elaborar várias reflexões importantes sobre teoria e prática docente, dentro dos limites e possibilidade de trabalho, de modo contextualizado e participativo.

As informações acima foram trazidas para explicitar as condições excepcionais em que se construiu esse trabalho de conclusão de curso. Primeiro, por se tratar de um espaço de trabalho formativo voltado não apenas para crianças, mas também para docentes; segundo, por possuir um quadro docente em caráter contratual integral, cujo escopo de trabalho exige,

simultaneamente, prática, pesquisa e produção. Tal contexto configura uma realidade atípica quando se fala em trabalho docente na Educação Infantil brasileira. Uma realidade distante, inclusive, da relatada por Cavalleiro (2020) em seu livro.

Desse modo, a fim de articular o produto final do PROAT às pesquisas para a elaboração deste trabalho de conclusão de curso, foi que se deu a elaboração da sequência didática, intitulada “O tesouro de Dandara”, com previsão de duração de uma semana, durante o mês da Consciência Negra, intervenção que serviu de fonte para o relato e base para a análise, e que serão apresentados mais adiante.

O planejamento letivo da Instituição de Educação Infantil contempla temáticas trimestrais e seus subtemas. Em 2022 o tema foi “A criança e a construção de sua identidade pessoal e coletiva: um mundo de conquistas e descobertas”. O subtema inicial foi “Meu compromisso com o meio ambiente”, em que a turma que acompanhei ficou com o tópico “Uso consciente da água” e no trimestre seguinte, ficou com o tópico: “Aprendendo sobre meu corpo”. Ao longo deste período, as crianças participaram das ações de alguns projetos que estavam em andamento na instituição escolar naquele momento.

A realização da sequência didática aconteceu no mês de novembro, ocasião entre o primeiro e o segundo turno das eleições presidenciais brasileiras de 2022. Logo, algumas manifestações das crianças da turma davam indícios das posições ideológicas e políticas de suas famílias.

Outro evento em andamento naquele momento, foi a Copa do Mundo do Catar, da qual a seleção brasileira estava participando, o que levou às docentes a concentrarem as atividades das turmas na temática do esporte, deixando de lado a temática do mês de novembro, que seria dedicada a celebração da Consciência Negra, antes ou depois do dia 20, dia oficial da Consciência Negra no Brasil.

As informações acima são relevantes por terem influenciado direta e indiretamente a dinâmica interna de funcionamento da instituição educacional em questão. O que demonstrou como o contexto externo impacta e influencia o contexto interno escolar, perpassando, inclusive, as escolhas docentes sobre o que trabalhar ou não e porquê.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como pressupostos teóricos foram elencadas autoras e autores que discutem a questão da desigualdade racial no Brasil e amparam o trabalho docente, com destaque para Eliane Cavalleiro, Nilma Lino Gomes e Luciana Esmeralda Ostetto nos pressupostos pedagógicos e Antonio da Costa Ciampa com os fundamentos da Psicologia Social, ademais, Chimamanda Ngozi Adichie, Djamila Ribeiro, Kabengele Munanga e Silvio Almeida também foram

basilares para o escopo da discussão proposta.

A leitura do livro "Do silêncio do lar ao silêncio escolar", de Eliane Cavalleiro, foi o que inspirou a escolha da temática sobre as relações étnico-raciais no contexto da Educação Infantil, de que partiu este trabalho. Há vinte e tres anos, Cavalleiro (2020) abordou a questão do racismo presente na educação brasileira e como isso afetava o desenvolvimento educacional e social das e dos estudantes negras e negros. Sua pesquisa foi realizada no contexto da Educação Infantil. Entre as ideias principais: A escola entendida como um espaço de reprodução das desigualdades raciais e sociais da sociedade brasileira, sendo assim um reflexo que reproduz e reforça, com suas relações desiguais de poder, as hierarquias sociais existentes.

A autora também destacou o silenciamento da história e cultura da população negra na educação, denunciando a ausência dessa história e cultura nos currículos escolares brasileiros, e como isso contribui para a perpetuação do racismo e a exclusão social da população estudantil negra. O ponto crucial da discussão de sua pesquisa se deu em torno do racismo velado na escola e seus afetos sobre as crianças negras.

Cavalleiro argumentou que o racismo na escola muitas vezes não é explícito, mas se manifesta de forma velada e sutil, através de atitudes, comportamentos e discursos que reforçam estereótipos e preconceitos sobre o povo negro. Assim, a quebra do silêncio sobre o racismo passaria, necessariamente, pelo reconhecimento de sua existência, cabendo, portanto, à escola a necessidade de um trabalho sistemático, desde a Educação Infantil.

Por isso, dentre as defesas da autora está a importância da presença de professoras e de professores e referências negras na educação, dado o reflexo positivo que isso gera em estudantes negras e estudantes negros pela identificação, na medida em que se sentem representadas e representados, o que também contribui para um melhor desempenho escolar e uma autoestima mais elevada.

Logo, a defesa de Cavalleiro foi por uma educação antirracista, enfatizando a necessidade de que a educação brasileira fosse transformada para esse fim, de modo a reconhecer e valorizar a diversidade racial e cultural do país, por meio de um trabalho ativo de combate ao racismo e às desigualdades raciais.

Trinta anos atrás, vivi minha primeira experiência de violência sofrida devido ao racismo na escola, que aconteceu quando eu tinha cinco anos. Eu era a única criança negra da sala e era explicitamente ignorada por minha professora da 1º série, hoje, 1º ano do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais.

Sempre que eu levantava a mão para fazer qualquer solicitação, ela passava os olhos por mim como se não me visse. Lembro-me de ter contado a situação para minha mãe, que queria entender porque eu não queria mais ir para a escola. Minha mãe, então, foi até à escola,

conversou com a diretora e, desde então, não tive mais problemas com a minha professora, pois ela mudou repentinamente de comportamento. Embora tenha sido um desfecho positivo, não apagou as marcas psicológicas e emocionais deixadas pela experiência, tanto assim, que eu nunca esqueci.

Trinta anos depois, fui remetida àquele mesmo sentimento de impotência paralisante experimentado na ocasião relatada acima, agora, provocado por uma criança branca de apenas 5 anos de idade, a mesma idade que eu tinha no relato anterior. Era uma criança com quem eu já tinha uma relação de convivência próxima, devido ao tempo de estágio realizado na instituição em questão, algo que tornou ainda mais premente a abordagem deste tema.

Enquanto estagiária, fui vítima de fala discriminatória vinda de uma das crianças da Instituição. Estávamos conversando no pátio da escola, eu estava apoiada na parede e resolvi desencostar, foi quando percebi que meu braço estava sujo de cal, comecei a limpar e perguntei ao menino se a sujeira havia saído completamente, ao que ele me respondeu que não, que eu continuava suja. Assim, achei melhor conferir no reflexo do vidro da janela e vi que meu braço já estava limpo, então, mostrei para o menino que, rindo, respondeu que eu continuava suja, mas era porque tinha cor de terra e a terra é suja.

A única diferença entre a minha reação quando criança e a reação de agora foi que, não por ser adulta, mas por estar munida de uma formação pedagógica crítico-reflexiva, tive condições de me recompor emocionalmente e superar o estado de paralisia inicial. Isso me permitiu responder, dentro do possível para aquele momento, sem desconsiderar nem meu lugar de fala, nem quem era o meu interlocutor, uma criança. Por isso, resolvi colocá-lo na mesma posição de comparação, respondendo que a pele dele me fazia lembrar a areia da praia e perguntei se ela se desmanchava, caso o vento a soprasse. O menino esboçou reação de surpresa, não esperava essa resposta. Prontamente ele negou tal semelhança, disse que a areia da praia era de outra cor, mas insisti e disse que em algumas praias a areia é tão clara e branca quanto a pele dele, então, busquei fotos na internet para provar, pois estava com o celular naquele momento. Porém, o menino não quis ver, apenas disse que minha comparação não fazia sentido e riu novamente.

Conseqüentemente, respondi que a comparação dele também não tinha sentido, pois eu não soltava poeira e podia me molhar o quanto quisesse que, ainda assim, minha pele não soltaria pigmento, pois eu sou feita de carne e ossos e não de terra. Em seguida, perguntei se ele também era de carne e osso ou se iria se desmanchar caso eu resolvesse soprar. Ele achou engraçado e saiu correndo, querendo que eu fosse pegá-lo, mas não o fiz. Então, ele voltou para a sala de referência da turma dele, o que pôs fim à conversa.

Todavia, e esse é o ponto, o sentimento de impotência e a reação inicial de paralisia que

me abateram nessa situação, me remetendo a traumas do passado, comprovam como as violências sofridas ainda na infância ressoam como ecos em nós depois de adultos. Pois foi assim que me descobri negra: ainda criança e pelo olhar dos outros. Esse é um dos impactos subjetivos negativos causados pelo racismo, tanto para as vítimas da ação, quanto para os agressores diretos e indiretos, na medida em que continuam a internalizar preconceitos e naturalizar práticas discriminatórias que perpetuam o racismo.

O relato pessoal acima serviu de referência para estabelecer o recorte temporal deste trabalho, isto é, os últimos trinta anos. Primeiro, porque compreendem o espaço temporal entre minha perspectiva de criança e a de adulta em relação ao racismo na escola e suas marcas. Segundo, porque abarca os vinte e três anos desde o lançamento do livro de Eliane Cavalleiro (2020), o que permitiu estabelecer paralelos entre minhas observações e as observações da autora sobre dois contextos educacionais infantis distintos, passado e presente. Terceiro, e principalmente, porque abrange também os vinte anos de implementação da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), o que suscitou observar sua efetividade nas práticas docentes da instituição de Educação Infantil aqui referida.

A Lei 10.639/03 (Brasil, 2003) tornou obrigatório o ensino sobre a História e Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, cujo conteúdo programático deve incluir o estudo da História da África e dos africanos, a luta da população negra no Brasil, a cultura afro brasileira e o papel da população negra na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição das pessoas negras nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do país, devendo os conteúdos serem ministrados no âmbito de todo o currículo escolar público e privado, principalmente nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História brasileiras.

Essa lei só foi possível em decorrência de uma intensa luta dos movimentos sociais e das organizações do Movimento Negro no Brasil. Esses movimentos reivindicavam uma maior valorização da história, cultura e contribuição da população afrodescendente na construção do país e uma maior conscientização sobre as questões raciais. Dentre os principais movimentos sociais que contribuíram para a criação da Lei 10.639/03, podemos citar:

- O Movimento Negro Unificado (MNU) - o MNU foi fundado em 1978 e é um dos principais movimentos sociais que lutam pela igualdade racial no Brasil. Desde a sua criação, o MNU tem reivindicado a inclusão da história e da cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar.
- A Educação para Todos e para o Negro também (EDUCON) - a EDUCON foi criada na década de 1990 e tem como objetivo principal a valorização da cultura e da história afro-brasileira na educação.

- O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) - os NEABs surgiram na década de 1980 como forma de incentivar o estudo e a pesquisa sobre a cultura e a história afro-brasileira nas universidades.
- O Movimento em Defesa da Escola Pública (MEP) - o MEP é um movimento social que surgiu na década de 1990 e que tem como objetivo lutar pela melhoria da qualidade da educação pública no Brasil, contemplando a inclusão da história e da cultura afro-brasileira no currículo escolar.

Além disso, tal lei instituiu o dia 20 de novembro como "Dia Nacional da Consciência Negra", data que faz referência ao dia em que Zumbi dos Palmares teria sido capturado e morto, em 1.695. Mais uma conquista do Movimento Negro por reconhecimento de ícones históricos representantes das lutas de resistência ao processo diaspórico e de escravização a que a população negra fora subjugada por séculos. Essa lei foi atualizada pela Lei 11.645/2008, que incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, tais leis são uma importante ferramenta para combater o racismo e promover a valorização da diversidade cultural brasileira.

A análise deste trabalho se deu sob a perspectiva Histórico-cultural, articulando os estudos de Nilma Lino Gomes (2019), pedagoga e antropóloga que propôs uma Pedagogia da Diversidade, aos estudos da Psicologia Social Crítica, voltada para os problemas sociais, sob a ótica de Antônio da Costa Ciampa (1989), que tratou o conceito de identidade como metamorfose. Tais escolhas teóricas se deram porque ambas convergem para o mesmo fim: o de emancipação dos sujeitos e transformação da realidade social.

Nilma Lino Gomes (2019), em seu livro “O movimento negro educador” (2017) propôs uma Pedagogia da Diversidade, o que representa uma teoria educacional em que o desafio está em conhecer e destacar não só aquilo que nos une enquanto seres humanos, mas também o que nos diferencia, vislumbrando, a partir de então, a possibilidade de construção de uma Pedagogia da Emancipação, isto é, que surja da mobilização dos movimentos contra-hegemônicos do campo educacional, a exemplo do Movimento Negro.

Em sua tese o Movimento Negro é pensado como um agente educador que produz, sistematiza e articula saberes emancipatórios, que é constituído por diferentes maneiras de organizar e articular politicamente negros e negras na luta contra o racismo e sua superação. Desse modo, o movimento negro é entendido como um ator político que questiona e educa o Estado, buscando articular os saberes sobre as questões raciais e sobre as questões relacionadas aos africanos em diáspora, procurando também pressionar o Estado para que esses saberes sejam reconhecidos em políticas públicas, que ajudem no combate as desigualdades raciais.

Portanto, na perspectiva de Gomes (2019) o Movimento Negro possui uma série de

potências emancipatórias que ela categorizou em três dimensões:

- **Saberes políticos**, entendidos como saberes que evidenciam o racismo estrutural e ajudam na luta por políticas públicas antirracistas, a exemplo das cotas afirmativas.
- **Saberes identitários**, que colocam a questão da raça e da negritude com uma afirmação positiva, que vai afirmar e sustentar a identidade negra, subvertendo as atribuições pejorativas atribuídas pelo racismo, transcendendo assim, as conotações racistas.
- **Saberes estético-corpóreos**, que reeducam o olhar sobre o corpo negro, afirmam a pele e o cabelo, o que ajuda a transgredir o racismo e emancipar a população negra também nessa dimensão corporea.

Então, sob essa ótica o movimento negro pode desenvolver uma subjetividade desestabilizadora que vai contribuir no desvio do conformismo e acionar a subversão ao racismo.

A Psicologia Social também considera a interação social e sua influência sobre o comportamento e as emoções dos indivíduos e as relaciona aos problemas sociais vigentes, concentrando esforços para buscar formas de transformação da realidade. Dentro dessa perspectiva encontramos Antônio da Costa Ciampa (1989), que abordou o processo de constituição da identidade e a construção do sujeito como um processo dinâmico e relacional, no qual a ação e a interação são fundamentais.

Ciampa (1989) enfatizou a importância dos determinantes históricos, econômicos, culturais, sociais, étnico-raciais, de gênero, de território na formação da identidade, argumentando que somos seres em constante transformação, moldados pelas relações com os outros e pela realidade em que estamos inseridos. Também destacou a relevância da consciência crítica e da reflexão sobre os processos de dominação e opressão presentes nas relações sociais.

O pesquisador inovou ao analisar a categoria “Identidade” não mais como algo definitivo, estático, mas como “metamorfose”, uma construção em constante transformação, formada pelo sintagma das dimensões: identidade, metamorfose e transformação, indissociáveis entre si pela relação dialética que as articula. Neste sentido, defendeu que a Psicologia Social deve ser uma disciplina comprometida com a transformação da realidade, buscando a superação das desigualdades e a promoção da justiça e da emancipação.

4. DESENVOLVIMENTO

O planejamento da sequência didática⁴ pressupõe responsabilidade docente com as crianças, sobretudo as pequenas, seu desenvolvimento e sua aprendizagem, por meio de um trabalho intencional, o que requer planejamento. Isso envolve um processo de reflexão, uma atitude crítica da educadora ou do educador diante de seu trabalho docente, com intencionalidade e objetivos definidos. Portanto, superando os parâmetros da Psicologia do Desenvolvimento⁵, cujo centro são áreas de desenvolvimento consideradas importantes em cada fase infantil, porém pautado em referenciais gerais e universais, isto é, assumidos como regra ou padrão para toda e qualquer criança, aqui, optou-se pelo planejamento temático.

O planejamento escolhido foi descrito por Luciana Esmeralda Ostetto (2008, p. 181-182) como planejamento baseado em temas geradores, que prevê uma sequência de atividades a serem desenvolvidas junto às crianças ao longo da semana, de modo a explorar o tema escolhido. Esse tipo de proposta, segundo a autora, busca articular as várias atividades desenvolvidas no cotidiano educativo, mantendo o tema como o eixo balizador do trabalho. Isso porque tal plano não considera apenas a realidade do aprendiz, mas engloba também conteúdos que sejam considerados significativos para sua aprendizagem, entendendo por significativos aqueles que fazem parte da realidade imediata dele.

Os temas podem surgir como sugestão docente ou das crianças, a partir de escolhas coletivas ou de fatos cotidianos. Ainda, segundo Ostetto (2008, p. 176), existem outros tipos de planejamento, entre eles o planejamento pautado em datas comemorativas, que parte do calendário escolar para selecionar os temas geradores a serem trabalhados ao longo do ano. No intuito de afastar possíveis confusões entre os dois tipos de planejamento já descritos, fez-se necessário pontuar algumas observações importantes, a seguir.

A escolha da temática sobre relações étnico-raciais e racismo na Educação Infantil já estava definida para este trabalho de conclusão de curso (TCC) em Pedagogia, portanto, foi uma escolha docente pautada no cumprimento das Leis BNCC DCNs. Entretanto, a proposta realizada junto às crianças foi desencadeada de uma situação real de discriminação ocorrida na instituição, cujo momento coincidiu com a Semana da Consciência Negra, isto é, novembro. Logo, a data comemorativa não foi o mote principal, mas o contexto fez ressaltar a pertinência, a importância e a significância da realização da proposta com as crianças, bem como das reflexões suscitadas a partir dessa experiência.

Essa explanação é importante porque, primeiro, dentre as atribuições do trabalho

⁴ Fonte: <<https://novaescola.org.br/planos-de-aula/educacao-infantil>>.

⁵ HILLESHEIM, Betina; DE FÁTIM GUARESCHI, Neuza Maria. De que infância nos fala a psicologia do desenvolvimento? Algumas reflexões. *Psicologia da educação*, n. 25, 2007.

docente está a obrigatoriedade no cumprimento da legislação que traz o trabalho de modo transversal sobre as relações étnico-raciais como obrigatoriedade, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96, (LDBEN nº.9394/96), por exemplo. Ademais, para amparar este trabalho ainda dispomos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais (DCN, 2004).

Entretanto, contra possíveis assédios que possam as e os docentes sofrerem simplesmente por estarem fazendo o próprio trabalho, há o direito assegurado da liberdade de cátedra, que é um direito fundamentado na constituição do país. Sobre isso a cartilha, “Liberdade de Cátedra, de Ensino e de Pensamento⁶”, elaborada por um coletivo de advogados, em 2018, apresenta o conjunto de leis e orientações para ajudar as comunidades acadêmicas no combate a todas as tentativas de censura à liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber.

Além disso, também perpassa a responsabilidade docente o papel de refletir criticamente, não apenas sobre a pertinência e/ou relevância de determinadas datas comemorativas, mas principalmente sobre as formas de abordagem adotadas, seja na Educação Infantil, seja nas demais etapas da educação escolar. A este respeito, Chimamanda Ngozi Adichie, escritora feminista nigeriana de destaque na atualidade, nos alertou sobre o perigo da história única, em seu livro homônimo, dizendo: “[...] mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna.” (ADICHIE, 2019,p.22).

Portanto, dado que nosso calendário privilegia algumas datas e suas significâncias em detrimento de outras, perde-se de vista a diversidade cultural que compõe a sociedade brasileira. Essa diversidade, quando trabalhada de maneira adequada, possibilita a ampliação do repertório cultural e o enriquecimento do imaginário das crianças.

Por adequado, entenda-se todo planejamento temático, inclusive a partir de datas comemorativas, que não reforce estereótipos ou que seja trabalhado de modo superficial. Isso ocorre quando, por exemplo, o desenvolvimento do tema se limita ao cumprimento de uma lista de atividades para preencher a semana, sem que haja espaço para reflexão sobre o assunto. Em outras palavras, quando as propostas não preveem espaço e tempo para que as crianças possam elaborar suas percepções sobre o tema e produzir algo a partir de suas compreensões.

Sendo assim, foram aproveitadas as experiências e aprendizagens vivenciadas pelas crianças na instituição ao longo do ano de 2022, para elaborar a prática pedagógica aqui apresentada em formato de sequência didática, considerando o contexto descrito adiante.

⁶ Fonte: <<https://fic.ufg.br/n/116314-cartilha-da-andes-orienta-docentes-sobre-defesa-da-liberdade-de-catedra>>.

No projeto de nutrição, as crianças aprenderam mais sobre alimentação saudável, viram bactérias por meio de microscópios com os e as estudantes do curso de Biologia, e as propostas pedagógicas da profa. Maria também abordaram o autocuidado e a higiene na manutenção da saúde pessoal e coletiva. Inclusive, em razão do contexto pandêmico em que nos encontrávamos, desde o surgimento do vírus Covid-19 e suas mutações.

Estudantes do curso de Medicina também realizaram uma ação na Instituição junto às crianças, em que apresentaram o corpo humano e suas partes internas (sistemas, órgãos e ossos) com o intermédio de bonecos e de um modelo de esqueleto. Desse modo, essas informações puderam ser retomadas na contação de história “O tesouro de Dandara”, que foi a primeira atividade da sequência didática.

As estudantes do curso de Biologia coletaram amostras de secreções dos pés, da boca e do couro cabeludo de algumas crianças da turma. Essas amostras foram devidamente armazenadas e identificadas em recipientes adequados e transparentes, de modo que pudéssemos acompanhar o desenvolvimento dos fungos e das bactérias ali presentes ao longo de algumas semanas, até que se tornaram visíveis a olho nú, isto é, sem a necessidade de intermédio de um microscópio.

A experiência acima permitiu que as crianças tivessem uma compreensão mais concreta e significativa do que são os fungos e as bactérias, bem como sua relação com o mau cheiro e com algumas doenças e sintomas manifestadas no corpo humano, a exemplo dor de barriga. Essa abordagem tornou o trabalho sobre a importância da higiene e do autocuidado mais efetivo e deu oportunidade para o diálogo feito durante a confecção dos cabelos dos bonecos, em que alguns preconceitos sobre a textura e a higiene dos cabelos crespos puderam ser desconstruídos.

Com o projeto “Musiquês” as crianças aprenderam a brincadeira “Si mama Kaa”, uma brincadeira cantada no idioma Suali, oriunda da Tanzânia, um país africano. Essa brincadeira foi utilizada como forma de comando durante a atividade de “Caça ao tesouro”, realizada com o grupo, no parquinho e na área verde da instituição.

No curso de Pedagogia, durante o 6º período, uma das práticas propostas na disciplina *O lúdico na Educação Infantil* foi a elaboração de um boneco a partir de cacarecos (brincos velhos, botões, tampas, palitos e toda sorte de materiais que pudessem ser utilizados sem oferecer riscos à integridade física dos estudantes). Essa atividade serviu de inspiração para a escolha dos materiais utilizados que foram usados na confecção dos cabelos dos bonecos - uma das atividades da sequência.

Todo o exposto acima foi então articulado às seguintes motivações de elaboração deste trabalho:

- **Profissional:** Trabalhar as relações étnico-raciais na Educação Infantil, devido à leitura do livro de Eliane Cavalleiro “Do silêncio do lar, ao

silêncio escolar" e tentar responder à pergunta que mais se repetiu durante o curso: Como transformar teoria em prática?, assim como uma das perguntas deste trabalho : Como trabalhar racismo na Educação Infantil?

- **Pessoal:** Minha própria infância e o caso de discriminação advinda de uma criança da instituição, o que reforçou a pertinência de abordagem do tema sobre racismo;
- **Acadêmica:** A elaboração de um produto final (artigo, atividade ou afins) como parte integrante do trabalho realizado no Programa de Aprendizado Técnico (PROAT) em articulação com a produção deste trabalho de conclusão de curso.
- **Legal:** A Lei 10.639/03, que determina a obrigatoriedade do ensino sobre história e cultura africana e afro-brasileira em todas as etapas da Educação Brasileira, completou 20 anos de implementação em 2023. Isso suscitou a curiosidade em verificar se e como ela aparecia nas práticas docentes desta instituição de Educação Infantil, em questão. Bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico- raciais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que traz em um de seus excertos do campo de experiências “O Eu, o Outro e o Nós” os seguintes Eixos:
 1. (EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.
 2. (EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.
 3. (EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
 4. (EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.
 5. (EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.
 6. (EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.
 7. (EI03EO07) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos

A junção de todos os fatores elencados anteriormente culminou na produção da proposta de vivência pedagógica por meio da sequência a seguir:

4.1. Sequência didática - “O tesouro de Dandara”

Produto: Sequência didática

Título: O tesouro de Dandara

Público: 15 crianças pequenas da faixa etária entre 3 e 4 anos incompletos.

Duração aproximada: 2 semanas.

Tema: Mês da Consciência Negra - Autoidentificação e valorização da identidade **Objetivo geral:** Fomentar relações étnico-raciais respeitosas entre as crianças, com a valorização da própria identidade.

Objetivos específicos: Proporcionar momentos lúdicos de interação e de autopercepção das crianças sobre suas características genéticas e fenotípicas; evidenciar a relação destas com outros sujeitos e grupos sociais (familiar e étnico) diversos.

Recursos e materiais utilizados

Figura 1



Fonte: Arquivo pessoal - Bonecas de pano

Figura 2:

Fonte arquivo pessoal - Baú do tesouro (Caixa de sapato)/ Sementes de Pau-ferro/ Álbum (Colagem de Imagens do livro “A caixa de Dandara”)



Figura 3:



Fonte: Arquivo pessoal - Colar de pedras preciosas (Tampinhas de garrafa PET)

Figura 4:



Fonte: Arquivo pessoal - Elementos da natureza (recortes em papelão e papel cartão)

1º DIA - Contação da história “O tesouro de Dandara” e caça ao tesouro Figura 5:



Fonte: Arquivo pessoal - Momento da contação de história

Iniciamos com a contação de história - “O tesouro de Dandara”, uma narrativa adaptada

pela autora deste trabalho, a partir do livro “A caixa de Dandara⁷”, de 2021, de autoria de Eliane Alves Silva. Embora fosse possível trabalhar a história original do livro, a importância de autonomia na produção de material didático desta sequência visou priorizar o contexto e as especificidades dessas crianças. O mesmo pode se dizer da autora da história original, Eliane Alves Silva, que é professora. Ela produziu o livro imagem sobre a diáspora africana das pessoas escravizadas trazidas à força para o Brasil, provavelmente por não dispor de materiais que atendessem adequadamente ao tema e modo como ela precisava abordá-lo em suas práticas.

Logo, usando duas bonecas de pano da sala de referência da turma, em que uma boneca branca era a mãe e a outra boneca negra era Dandara, a filha. Assim, se deu a seguinte narrativa:

Dandara era uma menina que morava em um quilombo, o Quilombo dos Palmares. Um dia chegou da escola muito chateada, sua mãe, ao vê-la aborrecida, perguntou o que tinha acontecido e Dandara contou que, na escola, um coleguinha havia dito coisas sobre a cor dela que ela não tinha gostado, estava se sentindo brava e triste por isso. A mãe de Dandara perguntou o que exatamente ele havia dito, então Dandara contou o que acontecera:

- *Eu estava brincando com o Pedrinho, correndo no parquinho e caí, aí ele deu risada quando levantei e disse que eu estava suja.*
- *Nossa, filha! Que maldade, não se deve rir das pessoas quando elas caem e sim ajudá-las a se levantar.*
- *Mas eu não liguei porque ele riu de mim quando eu caí, eu também dou risada quando vejo um coleguinha cair, às vezes é engraçado.*
- *Filha, isso não se faz, se o outro não está se divertindo também, é porque não é realmente engraçado... Mas então o que foi que te deixou tão brava e triste assim?*
- *É que eu caí na terra e quando levantei o Pedrinho riu e falou que eu era suja porque estava com terra e sou da cor da terra, e que eu era fedida porque estava suja. Fiquei muito brava e triste, mas sou mesmo da cor da terra, mamãe... É filha, você é, mas olhe para mim, agora. Você é da cor da terra, mas quando toma chuva você dissolve ou desmancha como a terra?*
- *Não mamãe...*
- *Sua cor também lembra o chocolate, mas você tem gosto de chocolate? Eu posso morder você e tirar um pedaço?*
- *Não, mamãe... Dandara esboça um tímido sorriso.*
- *Então filha, é porque apesar de você ser marrom como a terra, você não é feita de terra e também não é suja como a terra, você não toma banho todos os dias?*

⁷ Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=gEFDfN7AdAY>>.

- *Tomo, mamãe.*
- *E, apesar de ser também marrom como o chocolate, você não é de chocolate e eu não posso te morder, mesmo quando tenho vontade, porque se eu fizer isso vou te machucar e vai doer, não mesmo?*
- *Sim!*
- *Agora segure a minha mão e feche os olhos. Consegue sentir o calor da minha mão? Consegue apertar e sentir os ossos dos meus dedos?*
- *Sim, mamãe.*

Neste momento, as crianças do grupo 3 foram convidadas a dar as mãos umas para as outras em roda.

- *Pois é, eu também consigo sentir o calor da sua mão, os ossinhos dos seus dedos pequenos, porque nós somos feitas da mesma matéria.*
- *Você é feita sabe de quê, Dandara?*
- *De quê, mamãe?*
- *De carne, osso e uma coisa especial que só você tem, sabe o que é?*
- *O que, mamãe?*
- *Todo o meu amor por você, só você tem todo o meu amor, filha! Você já reparou que algumas pessoas tem cor de areia e nem por isso se espalham com o vento quando a gente sopra. Outras tem cor de pastel, mas não são crocantes como pastel, outras tem cor de leite, mas não derramam e não podemos beber. Isso porque, apesar das pessoas terem muitas cores diferentes, somos todos de carne e osso, feitos de carne e ossos, nossa matéria é igual.*
- *Mas eu ainda estou chateada com o Pedrinho, mamãe*
- *Não fique, filha, amanhã você conta para ele o que te contei sobre as cores das pessoas e das coisas e porque ele não pode te chamar de suja ou de fedida.*

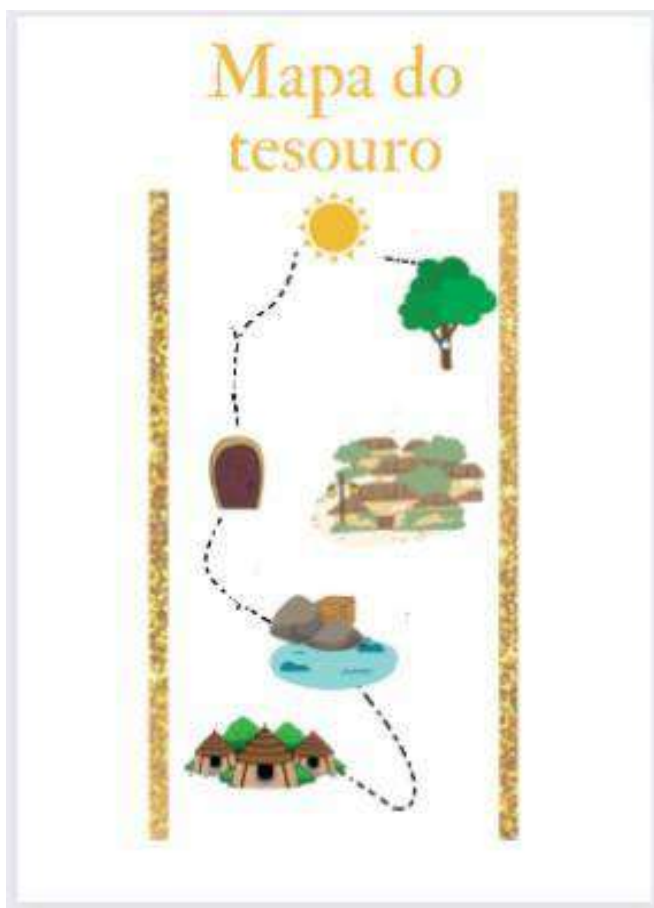
Dandara continuou pensativa e se perguntou baixinho:

- *Porque eu sou assim (olhando para seus braços e mãos e olhando de longe para sua mãe)?*

A mãe de Dandara, preocupada com a angústia da filha, resolveu lhe entregar uma herança de família, que era passada de geração para geração. Então, chamou novamente a menina para perto e lhe entregou um mapa e algumas instruções. A mãe de Dandara explicou para a menina que existia um tesouro muito especial, deixado pela avó de Dandara, em um lugar secreto perto do quilombo, mas para encontrá-lo, Dandara precisaria seguir o mapa e as instruções corretamente e deveria ir sozinha encontrar essa herança, uma caixa especial com um tesouro de família.

Na sequência, convidamos as crianças a ajudar Dandara a encontrar o tesouro escondido e explicamos as instruções do mapa. Também sorteamos uma criança para cuidar da Dandara (boneca negra), durante a busca do tesouro, Gael² foi o sorteado e cuidou da Dandara durante toda a brincadeira.

Figura 6:



Fonte: Arquivo pessoal - Mapa (Impressão em folha sulfite A4)

Instruções para a “caça ao tesouro”

O mapa diz que temos que dar 20 passos no círculo sagrado (gira-gira do parquinho), que está à direita do vale (parquinho), depois temos que "Tembea" (andar) em direção à chuva que virou lago (poça d'água de papelão colocada próxima aos balanços). Então, temos que atravessar o lago "Ruka Ruka" (pulando) e depois "Kimbia" (correr) até o alto da serra (escada de acesso à área verde). Devemos descer a serra "Tembea" (andando) e usar os binóculos (feito com as mãos) para encontrar o cristal (flocos de gelo de papelão) que mostra a árvore com a escada (formação natural das raízes da árvore, que lembram uma escada) para o portal (acesso à área verde). Quando encontrarmos o cristal, devemos subir os degraus do portal, fazer "Ruka ruka" e dançar Si Mama Kaa para comemorar. Depois, colocamos

novamente os binóculos para encontrar a *árvore (árvore com fitas de cetim penduradas)* que aponta a direção do vento. *Kimbia (correr)* até a árvore e seguir a direção do vento que ela indicar. O tesouro está guardado no jardim (*cerca florida, na quadra de esportes*) onde as flores têm cor de Sol (*amarelas*).

Depois que as crianças encontraram o tesouro e dançaram *Si mama kaa* para comemorar, retornamos para a sala. Todas ficaram ansiosas para saber o que havia dentro da caixa, mas tivemos que deixar para descobrir depois do lanche. Após retornarmos, abrimos a caixa e mostramos que Dandara havia encontrado sementes *sagradas*, (sementes de Pau Ferro coletadas nas vias da universidade), que tinham som de chocalho; um colar de pedras preciosas (tampinhas de garrafa PET) formando a palavra “joia” e um álbum de fotos (colagem das páginas do livro) que parecia contar uma história.

Figura 7:



Fonte: Arquivo pessoal - Bonecas de pano

A decisão de começar com uma contação de história baseada em uma situação de racismo envolvendo crianças, foi uma forma de sensibilizar a turma, chamando a atenção por meio de algo com o qual se identificariam⁸. Tal identificação pôde ser confirmada pelas reações de algumas crianças, pois ao escutarem o relato de Dandara para a mãe, algumas crianças (brancas) riram e outras crianças (negras) esboçaram vergonha. Tal cenário demonstrou como, mesmo sendo bem pequenas, as crianças já reconheciam situações de discriminação, racismo ou preconceito. Ou seja, ainda que não estivessem apropriadas dos conceitos, isto é, dos significados dessas palavras (termos), já as entendiam em sua materialidade simbólica, de modo concreto, em outras palavras, na prática.

⁸ Uma forma adicional para conhecer e utilizar outras situações reais, são as de Neusa Sousa Santos, com o livro “Tornar-se negro”. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1154/o/Neusa_Santos_Souza_-_Tornar-se_Negro.pdf?1599239573>. Acesso em 09 de julho de 2023.

O primeiro impacto observado entre as crianças foi a estranheza frente à relação “mãe e filha” estabelecida para as duas bonecas de cores diferentes. Duas crianças (brancas) se manifestaram: uma disse que a mãe da Dandara estava errada e que deveríamos trocar e a outra criança concordou. Quando questionadas sobre o porquê, uma delas disse que era porque a Dandara era preta e a mãe dela era branca e isso estava errado, mas receberam a resposta de que não estava errado porque existem pessoas com familiares de outras cores, mas são todos parentes.

Depois de serem apresentadas ao exemplo pessoal da autora deste trabalho, por meio de fotos de família: pai (homem negro) e mãe (mulher parda), avô paterno (homem negro) e avó paterna (mulher branca), foi que algumas crianças se manifestaram, reconhecendo que também tinham em seus núcleos familiares, integrantes de outros tons de pele ou conheciam outras famílias parecidas. Ou seja, dentro de um processo de desenvolvimento cognitivo, envolvendo comparação e associação, as crianças se deram conta da própria realidade e se identificaram.

Isso denota como os símbolos que internalizamos, com seus significados e seus sentidos atribuídos de valores, crenças e ideologias, possuem uma ação de influência muito mais forte sobre nossa cognição do que a própria realidade que nos cerca. Essa atividade indicou como as crianças assimilam desde muito cedo pré-concepções, neste caso, sobre formações aceitáveis (ou não) de relação parental pautada pela cor da pele das pessoas, em decorrência dos contextos sociais nos quais estamos inseridos.

Dáí decorre a dimensão da importância do papel docente no processo de aprendizagem das crianças, visto que este é um momento fundamental de construção de suas identidades, pois as pessoas não nascem racistas, aprendem a sê-lo no convívio social, ou seja, com os adultos. A identidade cultural se manifesta por meio de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares, que representam aspectos da condição humana (IBID., p.41). Logo, de acordo com o antropólogo Kabengele Munanga (1994):

A identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico, sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc. (MUNANGA, 1994 apud GOMES, 2005, p.40)

Por isso, conforme refletiu Gomes (IBID), quando acrescentamos à identidade adjetivos para classificá-la como pessoal, coletiva, étnica, racial, de gênero, de classe, entre outros, a discussão torna-se ainda mais complexa, pois não se restringe à cultura, envolve também os

níveis sócio-políticos e históricos em cada sociedade. Isso sugere pensar nos vários papéis que cada indivíduo, mesmo sendo único, desempenha socialmente, seja para adaptar-se à realidade, seja para confrontá-la e/ou alterá-la.

A partir deste ponto, chegamos à concepção de identidade como metamorfose, proposta por Antônio da Costa Ciampa (1989), para o qual a identidade é transformação, movimento, uma relação dialética de opostos, e em relação às estruturas sociais e culturais vigentes, composta pelos vários personagens contraditórios que temos que performar socialmente.

Para Ciampa (1989) a identidade se constitui no sintagma (composição): identidade, metamorfose e emancipação, posto que todo sujeito é a síntese das múltiplas determinações sociais - contidas em um tempo e espaço histórico e cultural - se olharmos para sua totalidade. Logo, somos compostos das identidades pressupostas do que se espera que sejamos e de como nos auto identificamos.

Por exemplo, já nos é atribuída uma identidade de “filhos” ou “filhas” antes mesmo de nascermos. Mesmo depois que somos identificados por um nome que nos é atribuído, ou seja, uma identidade posta. “Maria” - a Maria adulta não é a mesma Maria que foi quando criança, e ainda assim, permanece Maria, pois, “a mesmice de mim é dada como pressuposta permanentemente e não como reposição de uma identidade que uma vez foi posta.” (CIAMPA, 1989, p. 67). Isto é, para que continue a ser reconhecida e se reconheça enquanto sujeito (Maria), terá de repor essa identidade por meio de comportamentos e relações que reafirmam sua identidade (Maria), seja enquanto “Maria” filha, “Maria” mulher, esta que nega a “Maria” menina, uma vez que o papel criança não lhe cabe mais como adulta, e assim por diante neste contraditório de personagens que nos compõe.

Dessa maneira, quando pensamos em criança, por exemplo, recorremos a conceitos pressupostos culturais e sociais do que se entende por “criança”. Todavia, essas pressuposições nem sempre são correspondidas pelas crianças concretas, dadas as suas peculiaridades e particularidades contextuais intrínsecas.

Ainda assim, por serem mais suscetíveis nesta fase da vida, à medida que as crianças interagem com o meio e se relacionam socialmente, vão assimilando papéis, neste movimento de reposição da identidade pressuposta. Ao mesmo tempo, elas descobrem suas particularidades que vão se revelando durante seu desenvolvimento. Estas, por sua vez, podem e muitas vezes acabam divergindo dos papéis pressupostos (im)postos, o que leva, por exemplo, a conflitos internos em cada sujeito (criança).

Dito de outro modo, as expectativas e padrões impostos pela sociedade perpassam as questões de gênero, raça e classe, o que, de acordo com a teoria de Ciampa, irá repercutir na construção da identidade das crianças, impactando em suas subjetividades. Logo, sob a ótica de Ciampa (1989) o preconceito, por exemplo, é um olhar que constrói uma identidade pressuposta, cujo sentido é degradar alguém, por isso a mudança de olhar pode dar um sentido emancipatório. Então, no trabalho docente cabe refletir constantemente sobre as relações estabelecidas com as crianças no cotidiano escolar, dados os seus impactos.

Neste sentido, a proposta aqui apresentada, embora tenha sido elaborada somente com atividades direcionadas, diga-se, com orientações às crianças sobre o que fazer e como fazer em cada atividade, teve o objetivo de despertar a percepção e a atenção delas para aspectos físicos específicos de auto identificação para, a partir de então, trabalhar as diferenças no sentido de seu reconhecimento e valorização.

Após a contação da história, conversamos com as crianças, retomando alguns acontecimentos da narrativa e discutindo a questão das cores das pessoas. Sobre isso, no momento em que a mãe de Dandara segura a mão dela, pedindo que feche os olhos e sinta o calor da pele e os ossos, foi solicitado às crianças que fizessem o mesmo, segurando a mão dos colegas, pois estavam sentadas em roda. Não foi observada resistência de nenhuma criança em segurar a mão de outra criança, neste momento.

Algumas crianças comentaram espontaneamente sobre as partes do corpo que tinham visto no esqueleto e nos bonecos trazidos pelos e pelas estudantes de medicina, semanas antes. Isso demonstrou como é importante considerar a realidade imediata das crianças e tentar articular as várias vivências trabalhadas para dar sentido às aprendizagens propostas. O fato de já terem tido um primeiro contato com a composição do corpo humano, ajudou a tornar mais concreto o entendimento de que somos biologicamente iguais.

É importante frisar que um dos motivos da escolha pela explicação biológica para o que nos torna iguais enquanto seres humanos foi porque a turma já havia visto como o corpo humano é composto, o que tornou a explicação mais concreta. Ao entenderem que mesmo tendo a pele clara como a areia, isso não as torna em nenhum outro aspecto similares à areia, fica mais fácil explicar porque outras pessoas cuja cor da pele remete a outros elementos também não têm qualquer relação com eles que justifique comparações, sobretudo, quando são pejorativas.

Entretanto, não se deve esquecer em momento algum que o racismo não está pautado em questões biológicas, mas sim relacionado a questões históricas e culturais. Por isso, este foi apenas um ponto de partida no trabalho de desconstrução de preconceitos junto às crianças, sob

pena de que, caso se limitasse apenas a essa explicação para elas, estaria incorrendo na superficialização da questão, ao dar a entender que somos todos iguais, o que generaliza as diferenças e ignora o fato de que, na prática, não só aprendemos a perceber as diferenças, mas a comparar e classificar. E este é o problema, pois, conforme citado por Cavalleiro em seu livro e ratificado por Gomes, “nesse mesmo contexto não deixamos de cair na tentação de hierarquizar as classificações sociais, raciais, de gênero, entre outras. Ou seja, também vamos aprendendo a tratar as diferenças de forma desigual.” (GOMES, 2005, p. 49).

Outra observação foi sobre a história contada e a atitude da mãe de Dandara diante do relato da filha, na narrativa fictícia. Apesar de, na narrativa a mãe de Dandara ter tentado acalentá-la com explicações biológicas para provar que somos todos iguais (carne e ossos), o que é verdade, quando consideramos a realidade das relações étnico-raciais, sobretudo no contexto brasileiro, constatamos o quanto isso é insuficiente para explicar porque, ainda assim, a população negra sofre com os preconceitos e as discriminações. Tanto assim que na narrativa Dandara continuou a questionar sua própria aparência, mesmo após conversar com a mãe.

A postura adotada pela mãe de Dandara na narrativa demonstrou boa intenção, um exemplo que pode ser constatado na postura de muitas e muitos docentes em sala. Porém, a origem do problema não está em como a Dandara se vê, não se trata de um problema de auto-estima, individual, mas coletivo, é como ela é vista e tratada pelos outros. Inclusive por mais que o prefixo "auto" de origem grega signifique "si próprio", somos construções coletivas, resultante do que os outros fazem conosco e isso dialoga com "eu sou porque nós somos" - Ubuntu⁹.

Por isso, apenas realçar a beleza da criança negra, embora seja importante, não dá provas de igualdade, pois se distancia da realidade, que na verdade não valoriza a beleza negra, muitas vezes estereotipada e subalternizada. Pois, como apontou Ciampa (1989) determinados sujeitos são condenados a viver em condições em que sempre são chamados a se reproduzir como os mesmos, em referência aos estereótipos, por exemplo.

Por isso, um exemplo de postura indicado para a personagem “mãe” de Dandara seria ter procurado a escola para expor o problema e cobrar intervenções neste sentido, visto que, como pontuou Cavalleiro, é uma “violência exercida contra uma vítima que não domina os mecanismos de defesa” (CAVALLEIRO, 2020, p. 41). Todavia, considerando a faixa etária das crianças e o objetivo da história naquele momento, que era provocar a atenção delas e observar

⁹ A palavra Ubuntu tem origem nos idiomas zulu e xhosa do sul do continente africano e tem como significado a humanidade para todos. Fonte: <<https://periodicos.ifsertao-pe.edu.br/>>.

se elas iriam ou não se identificar com as personagens, esse detalhe passou despercebido. Logo, essa foi uma das limitações observáveis na atividade e que serve de sugestão como reflexão sobre o papel do adulto como exemplo para as crianças. Algo que devemos observar a cada trabalho realizado, na busca por aprimorá-lo sob uma perspectiva crítica e preocupada com o impacto de nossas ações ou inações frente às crianças.

Um detalhe importante, neste primeiro dia de atividades da semana, foi que os dois meninos neuro diversos estavam presentes. Embora a contação da história não tenha despertado a atenção do menino com autismo, as bonecas o interessaram muito e foi preciso negociar outros brinquedos para que ele desistisse de pegá-las. Porém, durante a caça ao tesouro, seu interesse se dispersou assim que viu os caminhões passando na rua, através do alambrado, na área verde, então sentou para observá-los.

Quanto ao outro menino, com um desenvolvimento cognitivo correspondente à faixa etária por volta de um ano a um ano e meio, prestou atenção durante a narrativa e acompanhou o grupo na caça ao tesouro de modo interessado. Ele foi segurado pela mão para que seguisse o grupo e participou espontaneamente da dança de comemoração, por termos encontrado o tesouro e demonstrou ter se divertido. Estes são detalhes pertinentes para essa análise porque falar de reconhecimento das diferenças é considerar todas em suas potencialidades, ainda que o foco deste trabalho sejam as relações raciais.

Por fim, no tocante às imprevisibilidades, o interesse das crianças pelo fato de a avó de Dandara já ter morrido foi uma surpresa. Depois de retornarmos para a sala de referência, após o tesouro de Dandara ter sido localizado, foi necessário explicar que a avó de Dandara já havia morrido havia muito tempo e que este era um tesouro que estava escondido há muito tempo também. Isso provocou relatos de várias crianças da turma, falando sobre seus avós, alguns tinham avós paternos e maternos ainda vivos, outros já tinham perdido um dos entes e outros relataram que tinham medo de perder. Foi muito interessante e o mais importante: ajudou a estabelecer elos mais significativos entre as crianças e a personagem da narrativa.

A prova disto foi que, ao solicitar uma criança voluntária para cuidar da boneca na hora do lanche, houve uma comoção e foi preciso fazer um sorteio, pois todos queriam cuidar da boneca negra, agora com nome “Dandara” e história própria. Essa era uma reação que sinceramente não esperava e que partiu de todas as crianças, inclusive dos meninos, tanto que a primeira criança sorteada foi um dos meninos. Mesmo assim, as demais crianças da turma continuaram pedindo que tivessem vez de assumir a tarefa em outro momento, por isso ficou combinado que a cada atividade dos outros dias, durante o momento do parquinho, do lanche e

da brinquedoteca, uma criança seria a guardiã da Dandara e deveria cuidar dela, foi a única forma de acalmar a turma quanto a ansiedade demonstrada em ficar com a boneca.

2º DIA - 1º Atividade - Identificação - Com quem me pareço? Figura

8:



Fonte: Arquivo pessoal.

Iniciamos com uma roda de conversa, relembramos com as crianças as atividades do dia anterior e o motivo de Dandara ter ido atrás do tesouro (ela queria saber porque era negra). Então, explicamos para as crianças que as docentes iriam chamar três crianças por vez para irem até o espelho se olhar e olhar as fotos de dois parentes, para identificar com quem se pareceriam mais. Assim, as crianças foram chamadas de três em três. Primeiro, foi solicitado que se olhassem no espelho e dissessem qual era a cor dos próprios olhos, a cor do cabelo e a cor da pele. Em seguida, cada criança foi convidada a olhar a foto de seus pais no espelho e observar as mesmas características. Então, cada criança foi convidada a olhar as fotos, se olhar no espelho e indicar com quem se achava mais parecida (pai ou mãe), para marcar a escolha tinham que fazer um "X" ao lado da foto da pessoa escolhida.

Figura 9:



Fonte: Arquivo pessoal - Momento no espelho

Inicialmente, foi importante observar com calma a relação das crianças com o espelho e como foi quase unânime a primeira reação delas logo que se aproximavam, pois, em algum momento, todas mostravam os dentes e abriam a boca, olhando a própria língua se mexer. Foi interessante também porque foi depois de terem visto as partes do corpo humano nos bonecos, usados pelos e pelas estudantes de medicina em intervenção feita semanas antes.

A atividade também permitiu observar uma articulação com fundamentos matemáticos de forma concreta, contextualizada e interdisciplinar, posto que envolveu o trabalho cognitivo de correspondência: as partes do próprio corpo no espelho em relação às partes do corpo dos bonecos, e para cada criança dois parentes, neste caso, um pai e uma mãe, além da comparação por semelhança, visto que tiveram que observar com quem se pareceriam mais.

Porém, como essa era uma atividade direcionada e com outro enfoque, foi preciso orientá-las a voltarem a atenção especificamente para as características do próprio rosto, cor de pele, cor e tipo de cabelo e, em seguida, observarem essas mesmas características na foto de seus pais, que estavam coladas no espelho. Enquanto as meninas, de modo geral, compreenderam a atividade e realizaram suas escolhas tranquilamente, entre os meninos, algumas situações chamaram a atenção e uma delas exigiu intervenção mais detida.

Dois meninos esboçaram a mesma dificuldade em fazer uma escolha pelo pai ou pela mãe e decidiram inicialmente que se pareciam com ambos. Embora a atividade tenha sido realizada individualmente com as crianças, as reações destes meninos foram parecidas. O menino *André*, primeiro demonstrou receio em fazer a escolha, mas no segundo momento, quando foi colar as fotos na folha de atividades, admitiu que se parecia mais com o pai e espontaneamente o escolheu, deixando expresso em comentário que gostava muito da mãe dele, o que denota uma preocupação dele em não chateá-la por ter escolhido o pai.

Já o menino *Júlio* teve reação negativa, pois também no momento em que foi colar as fotos na folha de atividades, começou a chorar e disse que concordava que se parecia mais com o próprio pai, mas que amava muito sua mãe. Ele pareceu decepcionado com a constatação, olhando as fotos, além de esboçar a mesma preocupação em não decepcionar a mãe, ao admitir que se parecia mais com o pai.

Foi preciso sentar ao seu lado e explicar que, como ele e o pai dele são “meninos”, é normal serem mais parecidos, pois a mãe dele é “menina”. Mesmo assim, tentei fazê-lo observar como o sorriso dele na foto era parecido com o da mãe dele, algo que o acalmou. Ainda assim, ele demonstrou incômodo em entregar a atividade com as fotos, pediu para levar de volta para a casa, o que foi permitido. Mais tarde, quando o pai dele veio buscá-lo, nós o chamamos a um canto da sala e foi explicada a atividade e o ocorrido. Então foi solicitado ao pai que confirmasse com o menino que as fotos realmente haviam sido devolvidas, a fim de tranquilizar a criança.

A reação dessas duas crianças remete à dimensão emocional e afetiva que envolve os seres humanos. A dimensão sentimental da relação das crianças com a própria família foi algo não considerado na elaboração desta atividade, mas nestes dois casos teve influência direta sobre suas reações e escolhas, o que fomentou outro ponto de reflexão no papel docente, sobre as formas de abordagem.

De acordo com Ciampa, salvo exceções, a família é o primeiro grupo social do qual participamos, é de quem recebemos nosso primeiro nome, o que nos diferencia entre os familiares, e nosso sobrenome, o que nos trás a noção de pertencimento, nos igualando a eles. Portanto, diferença e igualdade são uma primeira noção de identidade (CIAMPA, 1989). No tocante ao que o autor traz sobre negação da identidade pressuposta, em que não se reconhecendo mais em dada personagem o indivíduo é levado a negar esse papel, ocorrendo aí uma transformação, uma micro transformação pode ser observada nas duas crianças, nesta atividade.

A realidade de suas imagens no espelho, se confrontou com a imagem pressuposta que cada um tinha de si mesmo em relação a uma expectativa de semelhança que supunham ter com um de seus genitores. No momento em que perceberam que essa expectativa de semelhança não se realizava, tiveram que negar tal identificação pressuposta. No primeiro caso, o menino *André* concluiu que era algo positivo parecer-se mais com o pai e assumiu essa semelhança. Já no segundo, o menino *Júlio* se decepcionou e precisou de mais tempo para processar essa descoberta.

Se uma atividade aparentemente simples de autoidentificação com os próprios familiares

pode provocar sentimentos tão delicados, como a frustração de uma criança por descobrir que não se parece com a própria mãe tanto quanto gostaria, o que dizer sobre as crianças negras, inseridas em uma estrutura social pautada no olhar hierarquizado sobre as diferenças e semelhanças: perfeições e imperfeições, beleza e feiura, inferioridade e superioridade, sendo elas o público prejudicado por essa dinâmica.

Por isso é importante atentar que não se trata de negar as diferenças, sob o pressuposto de sermos todos iguais, seja biologicamente, seja perante a lei, como pretexto para silenciar ou ignorar tais diferenças. Pelo contrário, reconhecer as diferenças é o modo de afirmar as diversas identidades que compõem nossa sociedade e permitir, neste caso às crianças, uma ampliação do olhar sobre o próprio entorno, para além das influências externas em seus contextos de convivência, de modo a conquistar autonomia na constituição da própria identidade e nas concepções que estabelecem sobre outras identidades.

3º DIA - 2º Atividade - Identificação - As pessoas são diferentes e é normal

Na atividade seguinte, em folha, cada criança tinha que colocar a própria foto no quadro esquerdo da folha de atividade e depois olhar as imagens de pessoas diferentes espalhadas na mesa e escolher uma para colar no quadro direito da mesma folha. Cada criança tinha que indicar, dentre as fotos, aquela cuja pessoa ela considerasse que fosse mais distinta ou menos parecida com ela.

Figura 10:



Fonte: Arquivo pessoal - Folha de atividade 2

Nesta atividade, o menino *Gael*, uma criança branca, escolheu a foto de um rapaz negro como pessoa que menos se parecia com ele, porém não queria colar a foto do rapaz ao lado da

sua na folha de atividade. Em relação a essa reação, foi feita uma intervenção por meio do diálogo, visto que não se tratava de impor aceitação das diferenças, porque a desconstrução dos preconceitos internalizados é um processo gradual, particular e que leva tempo. Por isso, foi explicado para ele que a proposta dessa atividade era justamente mostrar quem ele achava que era diferente dele em aparência, pois isso era necessário para que ele pudesse participar posteriormente da pintura do boneco, que seria a atividade seguinte. Ele compreendeu, mas trocou a foto do rapaz negro pela imagem de uma mulher negra.

Já o menino *Bruno*, uma criança branca, escolheu a foto de alguém também branco e de cabelos claros como o dele, ao que expliquei que precisa identificar alguém com mais diferenças, como cor do cabelo, da pele, dos olhos. Ele também manifestou resistência, pois queria alguém mais parecido, então, repetindo o processo, assim como fiz com o outro menino, expliquei para ele a proposta dessa atividade e sua relação com a atividade seguinte, de pintura dos bonecos, assim ele se convenceu e escolheu outra imagem com mais diferenças.

Sobre tal resistência vale se perguntar porque tanta negação de *Bruno* em ver-se colocado ao lado da imagem de uma pessoa negra, pois quando discutimos o reconhecimento dos sujeitos, não estamos falando apenas de crianças negras passarem a verem-se representadas, mas das crianças não negras também reconhecerem a identidade negra e, portanto, abandonar o olhar de estranhamento.

Afinal de contas, de onde vem a recusa da criança acima? Essa criança se relaciona com crianças negras fora do ambiente escolar? Se sim, de que forma? Que oportunidades de socialização com crianças negras são proporcionadas às suas crianças brancas: uma relação de poder? Com filhos de funcionários, por exemplo?. Pois não basta não ser racista, mas privar as crianças não negras do convívio e da relação saudável e amistosa com pessoas e crianças negras de modo geral.

A menina *Patrícia*, uma criança negra, inicialmente não queria escolher nenhuma das imagens na mesa, aparentemente ela queria colocar a foto de alguém parecido com ela, pois nas primeiras vezes que tentou escolher, selecionou fotos de moças negras. Depois que mostrei alguns exemplos de pessoas que apresentavam mais diferenças, ela disse que não queria nenhuma das imagens, duas outras crianças se ofereceram para ajudá-la na escolha, só então ela escolheu a foto de uma adolescente ruiva. Portanto, neste caso, considerei que era a atividade em si que não havia despertado o interesse dela, algo que também pode ocorrer.

Nas palavras de Nilma, “O preconceito como atitude não é inato. Ele é aprendido socialmente. Nenhuma criança nasce preconceituosa. Ela aprende a sê-lo (NILMA, 2005, p.

54). Ao longo do estágio, em dois casos, crianças negras dessa turma fizeram reclamações por terem sido chamadas de “feias” por colegas brancos. E aqui cabe ressaltar outro ponto relevante que se verifica tanto na sociedade, de modo geral, como foi observado algumas vezes na instituição durante o estágio, sobre o ensino da noção do: “não pode” falar assim.

De fato é necessário e correto ensinar às crianças sobre comportamentos, atitudes e falas que são desrespeitosas, ofensivas, discriminatórias e, por isso, inadmissíveis. Porém, mais importante que ensinar que “não pode” é levá-la a compreender o porquê “não pode”. Pois, conforme exemplificou a autora, apenas dizer para uma criança “Não pode dizer que preto é feio” (CAVALLEIRO, 2020, p. 72) porque isso é socialmente entendido como falta de educação, traz a noção de que não é correto destacar o defeito do outro, isto é, ser negro.

Conseqüentemente, além de reforçar o significado pejorativo associado ao termo negro, ainda abre precedentes para que as crianças, em momentos de ausência de supervisão adulta, sintam-se livres para ofender outras crianças devido a cor da pele delas. Posto que a noção de “não pode” remete, justamente, ao sentido de poder, ou seja, pela autoridade adulta, pelo julgamento social, entre outros poderes exercidos sobre a criança, que nestas relações adulto/criança tem poder de decisão menor. Essa noção está ligada a concepções, crenças e valores de dimensão moral (externa).

De outro modo, quando aprendem que “não devem” adotar comportamentos, atitudes e falas desrespeitosas, ofensivas, discriminatórias e, portanto, inadmissíveis, compreendendo e se importando com as conseqüências destas sobre outros sujeitos ou grupos, parte-se da perspectiva do respeito. Ou seja, da consciência sobre as conseqüências positivas ou negativas das próprias atitudes e seus impactos sobre outrem. Nesta concepção, a noção do que não se deve fazer parte de uma compreensão de que algo não é correto e isso basta para justificar que não deva ser feito, pois não está atrelado a idéia de temor à uma possível punição vinda de um poder superior, mas à ideia de consciência, que é individual e interna, isto é, oriunda de concepções, crenças e valores ligados à dimensão ética.

Sobre o exposto acima, Cavalleiro (2020) enfatizou a importância em proporcionar uma educação de fato igualitária desde os primeiros anos escolares, considerando que “as crianças dessa faixa etária ainda não possuem autonomia para aceitar ou recusar o aprendizado ofertado pelas educadoras e/ou educadores” (CAVALLEIRO, 2020, p. 38). Na verdade, as crianças vão internalizando os preconceitos dentro dos contextos em que estão inseridas e dos quais participam.

4º DIA - 1º Atividade - Identificação - Com quem me pareço?

Figura 11:



Arquivo pessoal: Material para a pintura dos bonecos.

Depois de escolher a pessoa que achavam menos parecida com elas, cada criança tinha que escolher na paleta de cores das terras, qual tom era mais parecido com o tom de pele da pessoa na foto. Na sequência, cada criança recebeu um boneco de papel cartolina e foi convidada a desenhar e pintar os olhos do boneco da mesma cor que os olhos da pessoa na foto.

Em continuidade, com a ajuda das estagiárias, cada criança passou cola nos braços e pernas de seu boneco usando um pincel, depois cada criança indicava na paleta de cores das terras, o tom que achava mais parecido com a cor da pele da pessoa na imagem, para polvilhar a terra escolhida sobre a cola.

Figura 12:



Fonte: Arquivo pessoal - Momento da pintura.

Nesta atividade, outra situação não prevista pode ser observada e interferiu na compreensão de algumas crianças - o tamanho das imagens. No momento de desenho dos olhos dos bonecos, a menina *Heitor*, criança negra, considerou que os olhos da mulher na imagem que ela havia escolhido eram pretos, mas se tratava de uma mulher branca e de olhos azuis.

Somente após a intervenção investigativa da outra estagiária da turma, que levou a menina até o espelho e realizou um processo de identificação das partes dos olhos junto dela, foi que descobrimos que a criança estava considerando a cor da maquiagem da mulher, que era da cor preta e realmente causava um efeito confuso. Assim que a criança conseguiu identificar na imagem o que era a “bolinha dos olhos” e sua cor, coloriu os olhos de seu boneco com a cor correspondente, azul.

Outro caso foi com o menino *Júlio*, criança parda. Ele selecionou a foto de uma modelo negra, desfilando em passarela, sob uma luz branca tão forte que dava a impressão de que a cor da pele da modelo era branca. Por esse motivo, o menino escolheu na paleta de cores, o tom mais claro que havia para pintar seu boneco e estava correto, pois era o tom mais parecido, quando aproximávamos a foto da modelo à paleta de cores.

O terceiro foi de resistência da menina *Mônica*, que queria colorir os olhos de seu boneco da mesma cor que os olhos de sua mãe (verdes). Quando perguntávamos qual era a cor dos olhos da pessoa na foto, ela respondia que eram pretos, o que era verdade, mas quando perguntávamos de que cor deveria ser os olhos do boneco, ela respondia, verde. Ao passo que, mesmo explicando para ela que boneco precisava ter as características da pessoa escolhida na foto, ainda assim, ela insistiu que eram verdes. Novamente, não forçamos a mudança, permitindo que ela pintasse de verde, mas no dia seguinte, voltamos à atividade, o boneco dela foi colocado ao lado da imagem, quando perguntado se a cor estava parecida, ela concordou que não. Quando perguntada sobre se poderia arrumar a cor dos olhos do boneco, ela explicou que gostava de verde porque era a cor dos olhos de sua mãe, ao que respondi que entendia isso e também achava olhos verdes bonitos, mas o boneco precisava se parecer com a pessoa da foto, que tinha olhos pretos. Ela entendeu e pintou novamente os olhos do boneco com a canetinha preta.

Sobre os comentários acima, é importante salientar a intencionalidade por trás

das atividades pedagógicas propostas e seus porquês. Em alguns momentos, as atividades precisam ser direcionadas para que não se perca de vista seus objetivos. Neste caso, o intuito era justamente trabalhar a atenção das crianças de forma consciente para diferenças físicas que elas veem em si e nos outros a todo momento, bem como o modo como reagem, rejeitando ou assimilando, para a partir de então, podermos trabalhar a questão da identidade.

Por isso, simplesmente deixar que elas escolhessem as imagens que gostariam de colar na folha de atividades, sem direcionamento, reduziria tal atividade a mera escolha por afinidade, sem reflexão sobre o que provoca tal afinidade ou rejeição. Já a pintura livre dos bonecos, ficaria restrita ao mero desenvolvimento de coordenação motora, por exemplo. Não que estes elementos não sejam importantes também para o desenvolvimento das crianças, mas não contemplavam a proposta de levar as crianças a enxergarem a realidade tal qual ela se apresenta na vida real e retratá-la tal qual é, não como idealizamos.

Dáí que os bonecos confeccionados deveriam se assemelhar às pessoas diferentes das crianças e não às próprias crianças ou seus familiares, conforme quisessem. A ideia era proporcionar para elas uma experiência concreta e consciente de contato e reconhecimento das diferenças que constituem nossa sociedade. Bem como, de autopercepção e relação de pertencimento racial, ao observarem suas próprias características físicas em relação a seus familiares e a pessoas alheias a sua realidade, mas com as quais se parecem fisicamente.

Em relação às duas crianças neuro diversas, optou-se por realizar a confecção dos bonecos com elas em outro momento e espaço, pois dentro da sala de referência e junto com o grupo, ambos se mostraram mais interessados nos bonecos das outras crianças. Essa acabou sendo uma opção assertiva, posto que ambos realizaram a atividade juntos, sentados no banco, no espaço aberto da área verde e demonstraram atenção durante a pintura, pois manipularam o pincel e a terra com interesse e curiosidade. Conforme a foto a seguir:

Figura 13:



Fonte: Arquivo pessoal: Momento da pintura.

Ambos têm 4 anos e ambos têm neuro diversidades específicas, sendo uma o Transtorno do Espectro Autista (TEA), e a outra um atraso no desenvolvimento motor e cognitivo. Aqui é importante refletir que a Educação Inclusiva¹⁰ de fato é aquela que permite a todas as pessoas, independente de sua diferença, de laudo médico, terem acesso às mesmas atividades e a uma formação crítica para o exercício de sua cidadania.

Por fim, é importante considerar que, da forma como foi elaborada essa atividade, sua execução só foi possível devido a um trabalho conjunto e organizado entre estagiárias e a docente da turma. Isso significa que dependeu da ajuda da regente da turma, quanto à reorganização dos horários e rotina das crianças, sem que houvesse prejuízo de tempo dedicado às demais atividades. Também foi fundamental a divisão de tarefas, pois enquanto uma organizava a sala e os materiais necessários, as outras duas acompanhavam as crianças. De modo que, em outra realidade institucional em que a docente estivesse sozinha ou com menos recursos, essa proposta precisaria de adaptações para tornar viável sua execução.

Tal reflexão foi trazida porque é preciso pensar as propostas também sob uma ótica prática e contextualizada de aplicação, para além de atividades prontas, não para que quem leia este trabalho, se desmotive com tal proposta por considerá-la impossível em outras realidades, mas para lembrar que há condições de adaptá-las de outras formas e, ainda assim, manter os objetivos aqui sugeridos para essa linha de abordagem das relações étnico-raciais com crianças.

5º DIA - Cada cabelo é de um jeito:

Figura 14:



Fonte: Arquivo pessoal - algumas pinturas das crianças.

¹⁰ Fonte: <<https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>>.

Nesta atividade, as crianças foram convidadas a colocar cabelo nos bonecos, para isso foram disponibilizados materiais recicláveis (lã cinza, barbante, fitas de cetim preta e marrom, esponjas, macarrão espaguete, parafuso e conchinha, macarrão argola colorido). Assim, as crianças puderam escolher qual material tinha cor e o formato mais parecido com o cabelo da pessoa na foto. Depois puderam colocar o “cabelo” no boneco.

Nessa atividade o intuito, além da observação dos diferentes tipos de cabelo, era que as crianças se atentassem às diferentes texturas dos materiais usados em relação ao próprio cabelo. Como elas sabem diferenciar materiais duros, como o macarrão, de materiais ásperos, como a parte verde da esponja de lavar louça, ou de materiais macios, como o algodão ou as fitas de cetim, ou ainda de materiais fofos, como a parte amarela da esponja de lavar louças, sugerimos que elas tocassem o próprio cabelo para comparar, mas algumas pediram para tocar o meu cabelo. Neste contexto de aprendizagem e experimentação eu permiti e elas gostaram, disseram que meu cabelo era fofo.

Muito importante nesta atividade fazer uma ressalva, pois a esponja utilizada nesta atividade especificamente que, embora remeta a uma esponja convencional de lavar louças, a julgar pela foto, não era. Tratava-se, na verdade, de uma esponja com o lado amarelo esponjoso e o outro lado aveludado e preto, própria para artesanato.

Este material não estava previsto na lista de itens para a atividade, entretanto, no dia em questão, a quantidade de materiais disponíveis acabou sendo insuficiente para a quantidade de confecção de cabelos de cor preto que as crianças haviam escolhido, por isso resolvi usar esta esponja.

Entretanto, se estamos falando de desconstrução de relações discriminatórias e preconceituosas, não seria o caso de rejeitar o uso da esponja de lavar louças convencional, mas de trazê-la também a mesa para mostrar para as crianças que nem sua textura áspera e nem sua cor verde remete de forma alguma ao cabelo crespo, no caso o meu cabelo crespo, tal como ficou demonstrado com as terras e a areia. A ideia destes trabalhos, tanto com a terra, quanto com os materiais para a confecção dos cabelos foi sempre de demonstrar de modo concreto às crianças a não-relação destes com a cor da pele das pessoas negras e seus cabelos.

Aproveitando esse momento de interação, eu contei a elas que quando eu era criança, outras crianças diziam que meu cabelo era “duro”, então, perguntei para elas se tinham achado meu cabelo duro também, ao que responderam que não. Logo, aproveitei para ressaltar que chamar alguém de “cabelo duro”, além de ser uma xingamento muito feio, é uma mentira, porque nenhum cabelo é duro, dura é a parede, a madeira, os ossos do nosso corpo, a cabeça,

mas os cabelos não são duros, mesmo sendo diferentes uns dos outros, e todos ali haviam acabado de comprovar isso. Isto é, mostrei na prática porque esses xingamentos, além de não terem a menor graça, também não tem sentido, são mentiras e mentira é outra coisa errada.

Cavalleiro (2020, p. 53-54) citou exemplos sobre as crianças negras e brancas interagindo e reagindo e a relação hierarquizada estabelecida entre elas, devido às atribuições estéticas positivas associadas às pessoas brancas e as atribuições pejorativas, inclusive sobre higiene, associadas às pessoas negras. A autora evidenciou a gravidade dessas visões estereotipadas partirem de posturas e falas das próprias docentes, que preferiam ignorar essas mesmas posturas quando identificadas no comportamento das crianças brancas e nos relatos de queixa das crianças negras.

Durante o estágio, houve um comentário de uma docente sobre a pressuposição de que cabelos com tranças rasteiras são sujos, posto que as tranças rentes à cabeça impediriam a higiene adequada do couro cabelo da criança, isso me incomodou bastante. Tal comentário foi proferido, depois que amostras coletadas pelas estudantes de biologia semanas antes, com secreções dos pés, boca e couro cabeludo de algumas crianças da turma foi verificada e foi possível ver que, no vidro de amostra das secreções retiradas da cabeça de uma das crianças, havia maior concentração de fungos e bactérias que nas demais amostras.

É verdade que (até aquele momento) essa amostra havia apresentado maior quantidade de fungos e bactérias proliferados, algo que mudou ao final do período de observação, pois amostras de outras regiões do corpo das crianças apresentaram maior proliferação de fungos e bactérias. Porém, a associação imediata estabelecida pela docente que maior quantidade de fungos e bactérias estaria relacionada com má higiene do cabelo trançado da criança, foi preconceituosa. Primeiro, por supor que não é possível realizar a higiene adequada de cabelos trançados, o que evidenciou a falta de conhecimento por parte dela sobre as formas existentes de lavagem e cuidados possíveis adequados para cabelos trançados. Segundo e mais grave, porque ela desconsiderou tanto o histórico da criança, quanto o contexto de realização de coleta das amostras, o que fazia mais sentido para interpretar o resultado.

Essa criança em questão sempre nos chamou a atenção justamente pela vaidade expressa no cuidado e zelo de sua mãe com sua higiene e aparência estética, trago isso porque comprova que não se tratava de um caso de falta de cuidado, o que poderia acontecer. No dia em questão fazia calor, as crianças já haviam brincado no parquinho e também já haviam feito o lanche no refeitório. Isso significa que já haviam suado, devido ao calor excessivo e agitação das brincadeiras, e já haviam passado as mãos sujas nos cabelos diversas vezes e,

consequentemente, sujado a região da cabeça de onde as amostras haviam sido coletadas, isto é, na região frontal do couro cabeludo, próximo a testa.

Mesmo assim, o preconceito pautado em estereótipos sobre a higiene do corpo negro se sobrepôs à realidade concreta dos fatos. O que remete ao que Cavalleiro apontou quando disse que “na escola, o professor reproduz o padrão tradicional da sociedade. Como sujeito é compreensível, embora não seja aceitável, mas como profissional não”. (CAVALLEIRO, 2020, p. 99). Logo, isso remete inevitavelmente à dimensão do respeito que, necessariamente precisa estar presente na prática docente cotidiana, pois conhecer o público atendido e suas especificidades é uma das formas de estabelecer uma relação responsável com as crianças.

Nesta situação específica, o comentário da docente se deu longe das crianças, mas isso não diminui sua gravidade e nem justifica a visão distorcida de uma realidade que deveria ser melhor compreendida, posto que a criança, enquanto sujeito representante de uma realidade estética distinta da dela, existe e estava ali, sob seus cuidados. Sob tal consideração, quando a falta de conhecimento implica em consequências para o desenvolvimento dos indivíduos, neste caso as crianças, a busca por conhecimento adequado ultrapassa a esfera do interesse profissional individual e da boa intenção, pois está ligada à responsabilidade profissional.

Esse episódio também remeteu a memória de uma relato similar de uma colega de curso, sobre sua experiência de estágio em uma associação não governamental de assistência a crianças vulneráveis, em que muitas crianças, oriundas de regiões carentes da localidade eram atendidas, a maioria delas, negras. Ela relatou que dentre as atribuições das estagiárias estava o cuidado com a higienização dos cabelos das crianças, posto que muitas estavam privadas das mínimas condições de acesso a saneamento básico e alimentação em suas moradias. Sua queixa era a dificuldade em conseguir desembaraçar os cabelos das crianças para depois penteá-los, se queixando do quanto isso era trabalhoso e demorado.

O adendo acima é necessário, na medida em que demonstra a concretude de consequências verificáveis do racismo sobre as crianças negras, inseridas em uma estrutura social que se articula toda sob a ótica dominante branca, o que invisibiliza suas existências e diferenças, forçando-as a se adaptar e aceitar o que estiver disponível. Isso porque, no primeiro caso, a docente ignora a existência de outras formas de higienização do cabelo trançado, posto que não faz parte de sua cultura estética, o que neste ponto não é um problema, pois é um conhecimento que ela pode obter. Porém, ela parte de uma visão etnocêntrica sobre higiene capilar para deduzir a falta de higiene da criança negra, cujos cabelos e penteados exigem cuidados adequados às suas especificidades estéticas que são diferentes dos seus, o que não os

torna menos limpos, e este sim é o problema, deduções baseadas em preconceito e desinformação, com consequências sobre a concepção que se produz da criança negra trançada.

Já no segundo caso, a falta de pentes e produtos designados para cabelos crespos, que denota o despreparo da instituição para atender adequadamente às crianças negras que lá estavam, bem como o desconhecimento e conseqüente despreparo de minha colega sobre como cuidar de cabelos crespos, levaram a conclusão estereotipada de que, de fato cabelos crespos são difíceis de cuidar, ruins de pentear, desconsiderando que a técnica (forma de pentear) e os equipamentos (pente/escova) é que eram inadequados, visto que os recursos disponíveis, pelo formato, eram indicados para cabelos lisos.

De acordo com a teoria de Ciampa ambas situações remetem ao questionamento sobre porque determinados sujeitos são condenados a viver em condições em que são chamados a se reproduzir como os mesmos. Pois, as crianças negras, na impossibilidade de serem atendidas em uma realidade que considere suas características e necessidades estéticas específicas, acabam sofrendo, por exemplo, com puxões de cabelo mais fortes para fazer o pente ou a escova deslizar pelos fios, ou ficam sujeitas a penteados que apenas dão conta de conter o volume dos cabelos em amarrações improvisadas. Como resultado, tornam-se estampa da própria degradação sob uma imagem objetiva (aparência) de desleixo (imagem subjetiva) sobre a própria estética. Desse modo, são condenadas a reforçar uma identidade pressuposta da pessoa negra como um indivíduo mal cuidado, sujo e de cabelo “duro” ou “ruim”.

Voltando ao relato da atividade, perguntei ao menino *I*, que riu quando falei do “cabelo duro”, se ele gostaria que eu me referisse a ele assim também, ao que ele respondeu que não, quando perguntei porque não, ele respondeu que não queria. Desse modo, fica nítida a observação sobre como as crianças, desde bem pequenas, já entendem os sentidos pejorativos contidos nos adjetivos, a depender da forma como são empregados, e sabem usá-los. Neste momento, algumas crianças pediram para tocar o meu cabelo e eu permiti, instantaneamente, todas elas me cercaram e tiveram sua oportunidade de tocá-lo brevemente.

Ter tocado o meu cabelo foi outra forma de permitir às crianças saírem do nível das possíveis impressões que tinham sobre a textura ou o odor do meu cabelo, ou sobre cabelos crespos em geral, e atingir o nível da noção, visto que agora elas possuíam uma memória produzida pela experimentação. Isto não significa propor que pessoas negras devam se colocar em posição de objeto de experiência para contentamento da curiosidade alheia, não se trata disto. O que procurei destacar aqui é a importância da materialidade para se trabalhar com as crianças pequenas. Eu apenas lhes permiti esse contato físico porque, neste caso específico, minha relação estabelecida com essa turma permitia tal liberdade de experimentação.

A dimensão estética e a valorização da beleza sob o prisma da diversidade pode e deve ser trabalhada, mas ela só é possível na medida em que as crianças se reconheçam e desenvolvam esse senso de pertencimento. Para tanto, as práticas docentes precisam entender e considerar que vivemos em uma sociedade que classifica e hierarquiza as pessoas pela aparência associada à raça, gênero e classe social. Por isso, precisamos reconhecer e considerar a diversidade étnica que nos compõe, para trabalhar de modo a contemplá-las todas, desconstruindo a dimensão comparativa, classificatória e hierárquica em que são encaixadas.

Portanto, o diálogo terminou com a explicação sobre porque não devemos xingar ninguém, temos que respeitar a aparência das outras pessoas e nunca devemos tocar o cabelo de ninguém sem permissão, pois também devemos respeitar o corpo dos outros, assim como não devemos deixar que ninguém desrespeite nosso corpo ou nos xingue ou ofenda.

6º DIA - Meu cabelo é bem bonito e confecção do painel

Como encerramento, as crianças fizeram a colagem dos bonecos no painel e foram convidadas a ver o vídeo e tentar cantar a música “Meu cabelo é bem bonito”, composição de Allan de Souza, professor da Educação Infantil da rede municipal do Rio de Janeiro. Depois, toda a turma ajudou a montar o painel para exposição dos bonecos:

Figura 15:



Painel da Semana da Consciência Negra

Sobre a confecção do painel acima, há algo para o qual eu não havia me atentado, mas a palestra da Profa. Larissa Lisboa, convidada do Prof. Eliasaf para a

semana de palestras do projeto Pedagogyro¹¹, no semestre passado, me despertou. Foi a abordagem dela sobre a dimensão estética na representação de pessoas negras em alguns exemplos de trabalhos escolares que costumamos ver nas escolas. Isso foi super importante refletir pois, para quem visse o painel acima, pronto, sem conhecer a proposta por trás, poderia concluir que não houve valorização da beleza nesta produção. De fato não era esse o objetivo e, seria preciso refletir antes sobre o que é beleza e sob qual perspectiva.

Entretanto, como o objetivo principal da sequência era trabalhar a auto identificação e os preconceitos envolvidos nas relações sociais, neste caso entre as crianças, a escolha da terra como elemento principal da pintura serviu de suporte para desconstruir a ideia preconceituosa que associa a terra à sujeira e as pessoas negras, pela cor da pele similar a cor da terra, como pessoas que seriam sujas.

É preciso atentar que, quando estamos falando de crianças, é interessante trabalhar no plano concreto para ir gradativamente abordando conceitos mais abstratos, pois fica mais fácil associar diretamente cores e seus significados a coisas tangíveis, isto é, que ela consegue ver, tocar, sentir, do que apenas dizer que algo pode ser dito ou não. Por isso, pensar se os bonecos estavam bonitos, seja da expectativa das crianças sobre o que é bonito, seja da ótica adulta sobre isso, não era relevante nesta atividade.

5. RESULTADOS

Sobre as mudanças observadas após a experiência, a aplicação da sequência didática “O tesouro de Dandara” permitiu, além da aplicação de práticas de cunho crítico e fundamentado sobre relações étnico-raciais voltadas para o trabalho sobre o racismo na Educação Infantil, verificar a mudança positiva de comportamento das crianças em relação ao uso e brincadeiras com a boneca negra.

A boneca usada para representar Dandara já estava disponível na sala para as crianças ao longo de todo o ano, mas sempre era deixada de lado. Depois da semana da sequência, a relação delas entre si e com esta boneca especificamente mudou, pois passaram a disputar vaga para saber quem seria a escolhida do dia como responsável pela boneca. Os meninos se mostraram abertos a brincar com as meninas, tanto que a menina “GA” (negra) passou a participar mais das brincadeiras com o grupo dos meninos (brancos e pardos), sem mudanças perceptíveis em sua relação com as meninas, pois continuou brincando mais constantemente

¹¹ 3 Edição do Ciclo de palestras semestrais sobre as diversas áreas de atuação para profissionais pedagogos. O evento foi idealizado por estudantes de pedagogia em 2021 e, desde então, é organizado e promovido a cada período pelas turmas de 8º período, sob orientação do Prof. Eliasf Rodrigues de Assis - DED/FAELCH.

com a menina “S” (negra) e, às vezes, com as demais meninas (brancas).

Além disso, foi preciso retomar o álbum de fotos do baú de Dandara e contar como sua avó havia morrido, posto o envolvimento das crianças e a curiosidade por detalhes dessa parte da história. Algo que também não estava previsto, mas que abriu oportunidade para falar sobre o processo de diáspora do povo negro escravizado e sua vinda forçada para o Brasil.

Quanto aos impactos na instituição, as docentes das outras turmas elogiaram o trabalho e solicitaram que a contação fosse feita também para as crianças das outras turmas, o que só não foi possível devido às demandas de ensaios das crianças para apresentação de encerramento do ano letivo.

A docente regente dessa turma também elogiou muito a forma como foi elaborada a sequência e como a executamos, pelo trabalho em parceria e pelos materiais utilizados, o que a fez ter a idéia de aproveitar os bonecos das crianças para a decoração das sacolas que nós estagiárias confeccionamos para a entrega dos portfólios trimestrais delas, conforme mostram as imagens a seguir:

Figura 16:



Arquivo pessoal: Sacolas de portfólio das crianças.

Devido ao encerramento do estágio e consequente despedida da turma, também elaborei chaveiros de material reciclável para cada criança poder pendurar na mochila, como forma de lembrarem da Dandara.

Figura 17:



Fonte: Arquivo pessoal: Chaveiros

6. CONSIDERAÇÕES SOBRE OS IMPACTOS DO RACISMO EM AMBIENTE ESCOLAR

Na instituição de realização da pesquisa deste trabalho foi possível observar que, de modo geral, há respeito demonstrado na postura, no comportamento e no tratamento dirigido às crianças, tanto pelas docentes, quanto pela equipe escolar em relação às questões étnico-raciais.

A maioria dos painéis expostos contemplavam a diversidade étnica e estética de diversas maneiras e, as falas discriminatórias, quando observadas por parte das crianças eram inibidas. Livros como “Tudo bem ser diferente”, do autor Todd Parr foram usados para falar das diferenças, Cirandas de Lia de Itamaracá e instrumentos de referência africana também foram trabalhados. Exemplos de evoluções positivas, quando comparado ao cenário exposto por Cavalleiro em seu livro vinte e três anos atrás.

Entretanto, ao voltar o olhar para o trabalho cotidiano, as práticas docentes não refletiam a representatividade negra de modo proporcional, conforme indicou Djamilia Ribeiro (2019), ao parafrasear Joice Berth, lembrando que a questão está para além da representatividade, trata-se de proporcionalidade (RIBEIRO, 2019, p. 53). Pois, as histórias enredo escolhidas para as representações teatrais, para o ensino das cores, para apresentação de poesias, por exemplo, ainda privilegiavam referências europeias, ou, no caso das poesias nacionais, carregavam conotação não positiva sobre a cor preta, como a poesia “As borboletas”, de Vinícius de Moraes.

O que perpetua a mesmidade - definida por Ciampa (1989) como a reposição de uma identidade pressuposta cristalizada, isto é, uma representação com a qual o sujeito não mais se identifica porque mudou, mas mesmo assim continua a performar para garantir a manutenção de uma estabilidade, o status quo, ou seja, a manutenção das coisas como elas são, por crer que não há outras possibilidades. Isso impede a transformação pela emancipação, a qual se referiu o autor, na medida em que:

[...]só posso comparecer no mundo frente a outrem efetivamente como representante do meu ser real quando ocorrer a negação da negação, entendida como deixar de presentificar uma apresentação de mim que foi cristalizada em momentos anteriores — deixar de repor uma identidade pressuposta — ser movimento, ser processo, ou, para utilizar uma palavra mais sugestiva se bem que polêmica, ser metamorfose. (CIAMPA, 1989, p. 70)

E se articula à reflexão citada por Nilma sobre a constituição da 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. Nesse processo nada é simples ou estável, pois estas múltiplas identidades podem cobrar, ao mesmo tempo, lealdades distintas, divergentes, ou até mesmo contraditórias. Somos, então, sujeitos de muitas identidades e essas múltiplas identidades sociais podem ser, também, provisoriamente atraentes, parecendo-nos, depois, descartáveis; elas podem então ser descartadas,

abandonadas. Somos, desse modo, sujeitos de identidades transitórias e contingentes. Por isso as identidades têm caráter fragmentado, instável, histórico e plural. (LOURO, 1999 apud Gomes, 2005, p. 43)

Portanto, isso significa que, para mudar o olhar das crianças sobre o racismo e possibilitar a constituição de novas identidades sem os ecos do racismo, é preciso desnaturalizar o olhar condicionado pelo racismo, para conseguir enxergar as ausências.

Desnaturalizar a ausência de trabalhos voltados para a estética negra junto às crianças, a fim de compreender suas especificidades, formas de cuidar, pentear e enfeitar cabelos crespos, para trabalhar a valorização da beleza sob uma ótica consciente, que não limite a temática à questão da autoestima, de cunho individual, mas que perceba que se trata do reconhecimento por todos de outra estética, conhecendo-a e não discriminando suas formas próprias.

Desnaturalizar a ausência de outros trabalhos voltados para a temática sobre o racismo, a valorização da identidade negra, mesmo no mês da Consciência Negra, conforme foi verificado durante o mês de novembro, durante a execução desta sequência didática.

Desnaturalizar a ausência de atividades a partir dos livros de histórias infantis com protagonistas negras, mesmo estando estes disponíveis e acessíveis na instituição, deixando a cargo apenas da escolha espontânea das crianças a escolha das histórias, nos momentos de visitas à biblioteca.

Apesar de duas décadas de estudos teóricos, pesquisas estatísticas, produção de conteúdos, avanços nas políticas públicas, em suma, da prova de que o racismo existe e é presente, ainda parecemos andar a passos tão lentos no combate ao racismo e no alcance de uma sociedade realmente democrática racialmente, haja vistos os resultados recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do ano passado.

De acordo com pesquisas do IBGE, em 2022, no Brasil, a proporção de pessoas de 25 anos ou mais que terminaram pelo menos a educação básica obrigatória – ou seja, concluíram, no mínimo, o ensino médio – chegou a 53,2% em 2022, ultrapassando pela primeira vez a metade da população, marca que havia sido alcançada em 2019. No entanto, para as pessoas de cor preta ou parda, esse percentual foi de 47,0%, enquanto entre as brancas a proporção era de 60,7%, uma diferença de 13,7 pontos percentuais.

De 2016 para 2022, essa diferença por cor ou raça se reduziu um pouco, mas continua num patamar elevado, indicando que as oportunidades educacionais são distintas para esses grupos. Geograficamente, as diferenças também já são conhecidas: Norte e Nordeste ainda têm menos da metade da população de 25 anos ou mais com pelo menos a educação básica concluída, enquanto o Sudeste já está na casa dos 59%. Conforme os seguintes gráficos:

Figura 18: Gráfico 1 - Taxa de analfabetismo no Brasil em 2022

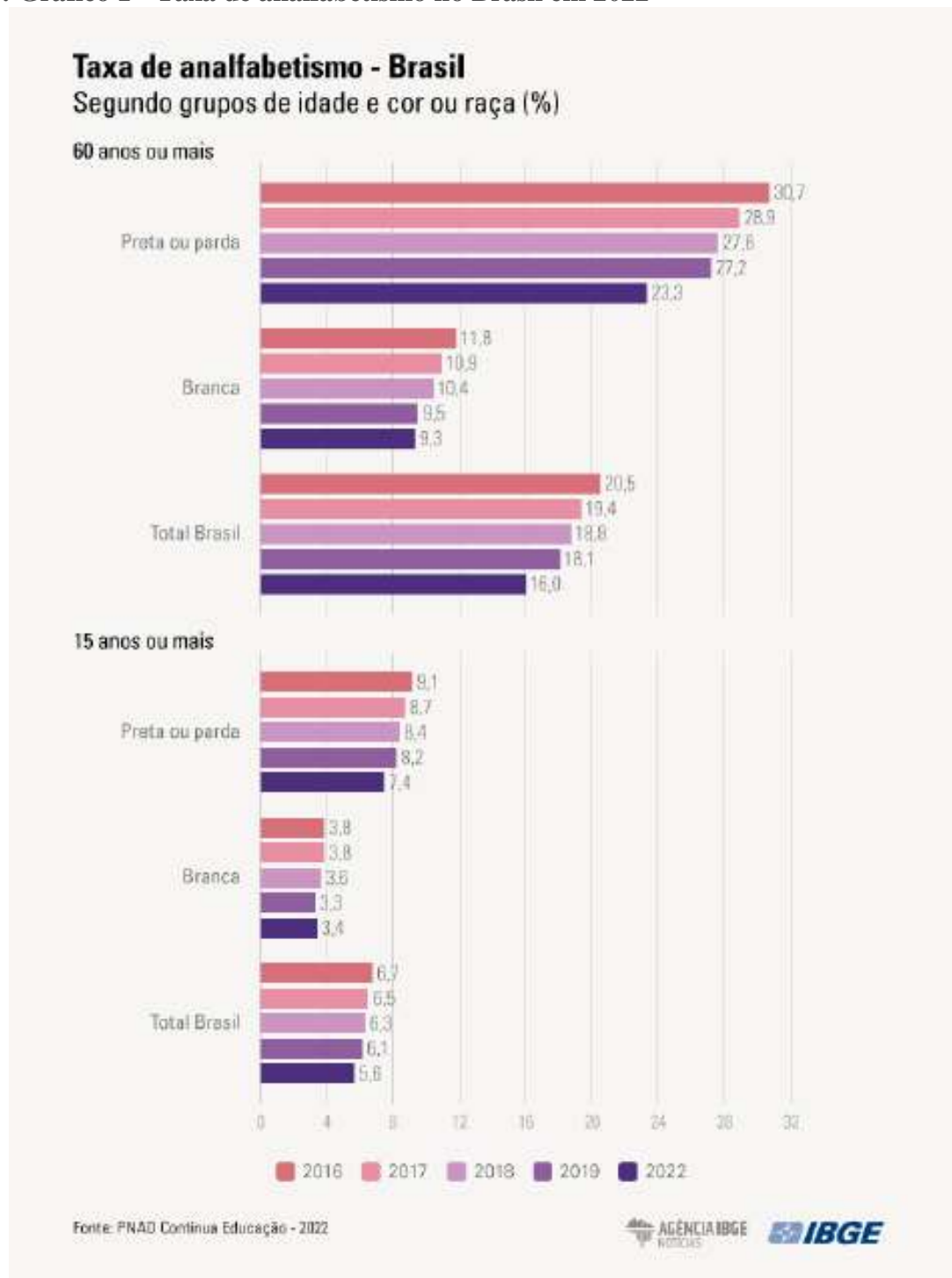
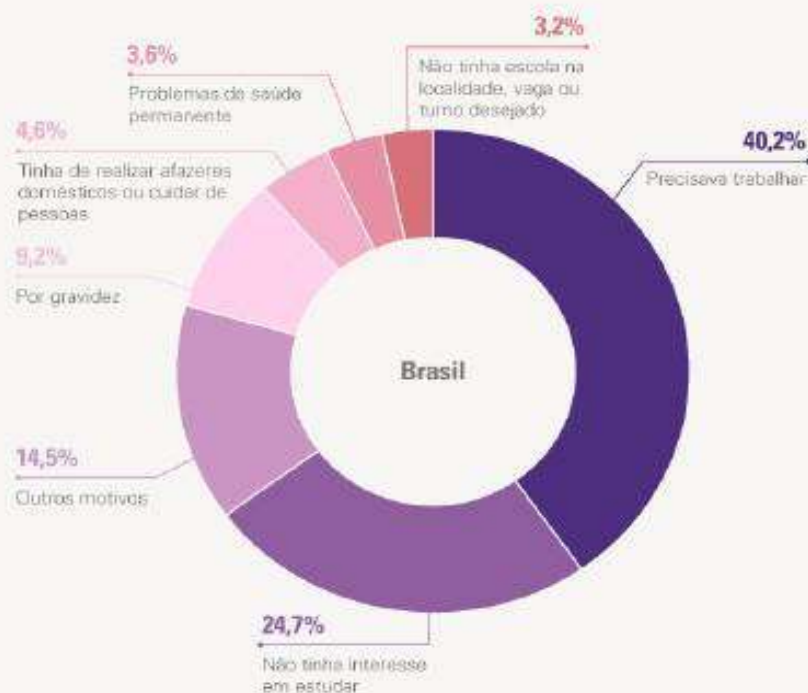


Figura 19: Gráfico 2 - Abandono escolar entre as pessoas de 14 a 29 anos

Abandono escolar entre pessoas de 14 a 29 anos (%) Por motivo de abandono



Por cor ou raça e sexo



Os gráficos acima apenas ratificam numericamente as consequências que incidem sobre a população negra em decorrência do racismo que estrutura as relações em nossa sociedade. Neste sentido, a escola cumpre papel importante em seu combate. Portanto, não cabe às e aos docentes silenciar diante de preconceitos e discriminações, sob pena de tornarem-se cúmplices da perpetuação dessa violência.

Isso leva ao apontamento de Ciampa para o qual “A questão da identidade nos remete necessariamente a um projeto político” (CIAMPA, 1989, p. 73). Porque, no que tange ao trabalho docente, isso se traduz na adoção de uma postura de práticas antirracistas, que pressupõe a tomada de consciência sobre a própria responsabilidade enquanto agente formador, que media o processo de construção das identidades das crianças.

Não se trata, então, de apontar culpados, mas de chamar a responsabilidade docente, pelo compromisso assumido na formação de outros indivíduos. Pois, por mais adverso que parecesse o contexto social e político para um trabalho sobre racismo, no momento de realização dessa sequência didática, o fato foi que, por meio de um trabalho conjunto (docentes e estagiárias) ela se realizou. Isso, denota um ato político de resistência, porque, mesmo diante de um cenário adverso, ela aconteceu. Tendo sido a única manifestação sobre o tema na ocasião.

7. CONCLUSÃO

O fato de as docentes da instituição terem gostado do trabalho, mas solicitado que eu (e não elas mesmas) reproduzem a proposta com as demais turmas remeteu a um questionamento feito por Gomes, de que reconhecemos que o trabalho de combate ao racismo, principalmente na esfera educacional é importante, mas estamos dispostos?

Pois tal solicitação também revelou a pouca disposição do próprio corpo docente (talvez por uma insuficiência do processo formativo ou outros fatores) em propor práticas pedagógicas antirracistas sensíveis ao contexto da turma com a qual atuavam. Ou seja, considerando os conhecimentos prévios, o modo como as relações interpessoais são construídas entre as crianças e, portanto, a forma como a produção das violências e preconceitos se expressa na convivência entre elas.

Logo, respondendo à pergunta desta pesquisa, o trabalho sobre o racismo na Educação Infantil foi possível, pois foi elaborado de modo consciente que considerou o planejamento, o contexto, os sujeitos (crianças), as relações, bem como superficialidades, estereótipos, limites e possibilidades de realização do trabalho.

Nas relações junto às crianças dentro do trabalho docente é preciso compreender sobremaneira o valor do tempo, pois, assim como o tempo não espera, as crianças também não. O que cada docente deixar de trabalhar em um ano, poderá ser trabalhado no ano seguinte pela docente ou pelo docente, porém com outra turma, pois, para os integrantes da turma que não teve a oportunidade, caberá a sorte de que outra docente ou outro docente venha a trabalhar, dentre outros fatores que podem (ou não) favorecer as aprendizagens em defasagem.

Dessa forma, a consideração anterior pode ser estendida, inclusive aos limites e

possibilidades das formações continuadas para docentes e aos projetos interdisciplinares escolares, por exemplo, sem desmerecer a pertinência e a relevância desses trabalhos. Ocorre é que, normalmente, embora não somente, esses trabalhos costumam ser aplicados como formações educacionais paralelas, isto é, extra sala, com a finalidade de oportunizar a inserção e o aprofundamento de conhecimentos e reflexões mais detidas sobre assuntos específicos, neste caso o racismo. Porém, fica o questionamento, quanto desse trabalho de fato se reflete nas práticas docentes cotidianas, isto é, intra sala, posto que é também no cotidiano escolar que se revelam as violências do racismo.

Portanto, como sugestões finais de reflexão neste trabalho, algumas questões ficam aqui elencadas: Primeiro, existe um trabalho de avaliação educacional destinado a verificar a efetividade dessas formações de modo a considerar, por exemplo: se estes conhecimentos estão sendo aplicados em sala? Se sim, como? Considerando o risco de abordagens superficiais e/ou distorções de interpretação, a exemplo das blackfaces; depois: houve mudança nas escolhas docentes em relação aos materiais didáticos e paradidáticos utilizados, a partir dessas formações? Considerando, por exemplo, as representações das pessoas ou grupos raciais ali contidas; por fim: houve mudança nas formas de tratamento nas relações docentes-estudantes e estudantes-docentes verificável via questionário ou entrevistas, elaborados a partir dessas formações?.

Tais questionamentos compreendem que a responsabilidade docente no tocante às práticas educacionais desenvolvidas, ainda é uma esfera a ser considerada, que precisa ser olhada com maior atenção, dentro dos limites e possibilidades que envolvem diferentes sujeitos, contextos e diversos fatores, mas que ainda assim, prescinde em algum nível do interesse e do comprometimento profissional docente, decorrente do papel assumido enquanto educadoras e educadores.

Portanto, este trabalho de conclusão de curso procurou refletir sobre a importância do trabalho docente na educação infantil e seus impactos para a formação não racista da identidades das crianças, a partir do relato de experiência sobre uma prática didática que trabalhou o racismo na educação infantil, baseada nas dimensões do respeito, da responsabilidade e do interesse docente como parâmetros dessa prática. Desse modo, buscou-se explicitar a relevância de um trabalho consciente que considerasse o planejamento, o contexto, os sujeitos (crianças), as relações, bem como superficialidades, estereótipos, limites e possibilidades de realização do trabalho.

Ainda que essas reflexões não comecem e não devam se esgotar neste trabalho, tendo em vista que “Qualquer tendência, convergência ou concorrência que se arvore em verdade,

em ação, em expressão definitiva acabada de um único projeto de transformação, absolutiza-se, tornando-se antidialética, anti-histórica, anti-humana (CIAMPA, 1989, p. 73). Pois a busca foi por refletir sobre possibilidades práticas de transformação, que podem acontecer como micro evoluções, no interior de uma sala de educação infantil, ao alterar a forma de relação das crianças com um brinquedo, mas que podem também servir de inspiração para outras e outros docentes que busquem, não apenas modelos de atividades prontas, mas formas reflexivas de trabalhá-las.

O trabalho acima expressou também o processo de transformação pelo qual a autora deste trabalho passou durante a formação no curso de Pedagogia, e que abrangeu as dimensões particular (subjativa), individual (identidade docente) e coletiva (postura política) que se revelaram pela minha emancipação, nas palavras de Gomes (2005) e Ciampa (1989), que caracterizam este momento do sujeito como o ponto em que, entendendo seu lugar no mundo, consegue apreendê-lo e transformá-lo. Desse modo, o provérbio Sankofa traduziu o que constitui minha jornada formativa até aqui.

8. REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2018.

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

_____. Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. Brasília, 2004.

_____. **Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2008.

Brincadeira Si Mama Kaa. Disponível em: <<https://youtu.be/S1cIXncGozc>>. Acesso em 18.11.202.

CARMO, Eliane Fátima Boa Morte do. **História da África nos anos iniciais do ensino fundamental: os Adinkra**. Salvador: Artegraf, 2016.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo preconceito e discriminação na educação infantil**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2020.

CIAMPA, A. C. Identidade. In: CIAMPA, A. C. et. al. **As categorias fundamentais da psicologia social**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1989.

GOMES, Nilma Lino et al. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal, v. 10639, n. 03, p. 39-62, 2005.

_____. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas**

por emancipação. Editora Vozes Limitada, 2019.

_____. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo.** Educação e pesquisa, v. 29, p. 167-182, 2003.

IBGE. PNAD Contínua. Disponível em: <agencia de noticias.ibge.gov.br>. Acesso em 01.07.2023.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: **identidade nacional versus identidade negra.** 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco.** Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios. Campinas: Papirus, p. 175-200, 2000.

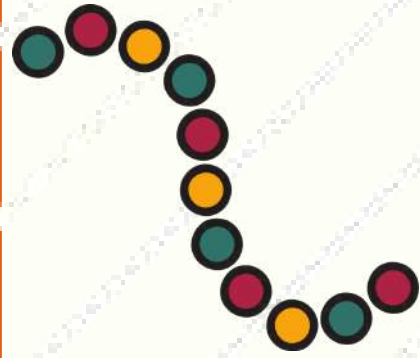
ROCHA, Everaldo P. Guimarães. **O que é etnocentrismo?.** 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.

SILVA, Eliane Alves Silva. **A Caixa de Dandara.** Ilustradora: Lalla Dalla. São Paulo: Dandara, 2021.

SEYFERTH, Giralda. A invenção da raça e o poder discricionário dos estereótipos. **Anuário antropológico**, v. 18, n. 1, p. 175-203, 1994.

2. APÊNDICES:

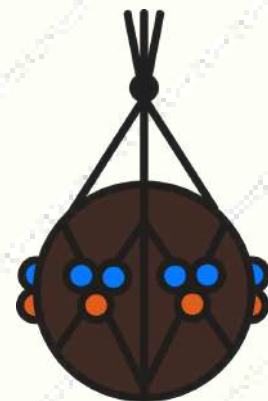
SEQUÊNCIA DIDÁTICA - O TESOURO DE DANDARA



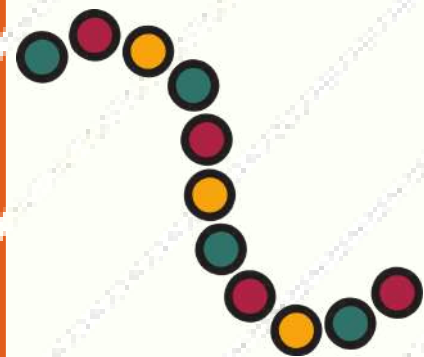
A SEMANA DA CONSCIÊNCIA NEGRA NOS CONVIDA A RESSALTAR A JÁ RECONHECIDA IMPORTÂNCIA E CONTRIBUIÇÃO DOS POVOS AFRICANOS E AFRODESCENDENTES PARA A FORMAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA TAL QUAL A CONCEBEMOS HOJE. NESTE SENTIDO, TRABALHAR A QUESTÃO DA IDENTIDADE E PERTENCIMENTO COM AS CRIANÇAS DESDE A PRIMEIRA INFÂNCIA É IMPORTANTE E NECESSÁRIO, POIS AS RELAÇÕES SOCIAIS TENDEM A SE AMPLIAR, SOBRETUDO, COM O INÍCIO DA VIDA ESCOLAR. ALÉM DISSO, ESTE É TAMBÉM UM DIREITO CONSTITUCIONAL ASSEGURADO PELA LEI 10.639/03, QUE TORNOU OBRIGATÓRIA A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFROBRASILEIRA AO LONGO DE TODO O PERCURSO EDUCACIONAL FORMAL NO BRASIL.



Fonte: Livro - A caixa de Dandara



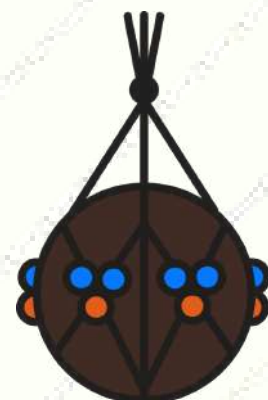
SEQUÊNCIA DIDÁTICA - O TESOURO DE DANDARA



A SEMANA DA CONSCIÊNCIA NEGRA NOS CONVIDA A RESSALTAR A JÁ RECONHECIDA IMPORTÂNCIA E CONTRIBUIÇÃO DOS POVOS AFRICANOS E AFRODESCENDENTES PARA A FORMAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA TAL QUAL A CONCEBEMOS HOJE. NESTE SENTIDO, TRABALHAR A QUESTÃO DA IDENTIDADE E PERTENCIMENTO COM AS CRIANÇAS DESDE A PRIMEIRA INFÂNCIA É IMPORTANTE E NECESSÁRIO, POIS AS RELAÇÕES SOCIAIS TENDEM A SE AMPLIAR, SOBRETUDO, COM O INÍCIO DA VIDA ESCOLAR. ALÉM DISSO, ESTE É TAMBÉM UM DIREITO CONSTITUCIONAL ASSEGURADO PELA LEI 10.639/03, QUE TORNOU OBRIGATÓRIA A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFROBRASILEIRA AO LONGO DE TODO O PERCURSO EDUCACIONAL FORMAL NO BRASIL.



Fonte: Livro - A caixa de Dandara





SEQUÊNCIA DIDÁTICA - O TESOURO DE DANDARA



DADA A IMPORTÂNCIA DA INFÂNCIA NO PRINCÍPIO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA, QUANDO ELA COMEÇA A SE PERCEBER COMO SUJEITO, ENTENDER O SEU LUGAR NO MUNDO E QUE PAPEL LHE É ATRIBUÍDO EM SOCIEDADE, É QUE SE FAZ TÃO IMPORTANTE ESSA ABORDAGEM. DESSE MODO, A PROPOSTA A SEGUIR FOI UMA ADAPTAÇÃO DO LIVRO - "A CAIXA DE DANDARA", DE ELIANE ALVES SILVA, ELABORADA PARA QUE AS CRIANÇAS VIVENCIEM MOMENTOS LÚDICOS DE INTERAÇÃO E DE AUTO PERCEPÇÃO SOBRE SUAS CARACTERÍSTICAS GENÉTICAS E FENOTÍPICAS, BEM COMO A RELAÇÃO DESTAS COM OUTROS SUJEITOS E GRUPOS SOCIAIS (FAMILIAR E ÉTNICO) DIVERSOS. O INTUITO É FOMENTAR RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS RESPEITOSAS COM VALORIZAÇÃO DA PRÓPRIA IDENTIDADE.



Foto do Livro - A caixa de Dandara



SEQUÊNCIA DIDÁTICA - O TESOURO DE DANDARA



1º DIA - ATIVIDADE 1 - CONTAÇÃO DE HISTÓRIA - O TESOURO DE DANDARA

NÓS NOS SENTAMOS NO CHÃO COM AS DUAS BONECAS NOS BRAÇOS E PEDIMOS ÀS CRIANÇAS QUE SE SENTASSEM À NOSSA FRENTE, FORMANDO UM SEMICÍRCULO. ENTÃO, CONTAMOS A HISTÓRIA DA MENINA DANDARA, UMA GAROTINHA DE 4 ANOS QUE FOI OFENDIDA POR UM COLEGUINHA DE ESCOLA, POIS ELE DISSE QUE ELA ERA SUJA PORQUE A COR DE SUA PELE ERA MARROM COMO A TERRA DO PARQUINHO, O QUE A DEIXOU MUITO TRISTE E A FEZ SE QUESTIONAR SOBRE PORQUE ELA ERA MARROM, SE SUA MÃE ERA BRANCA COMO SEU COLEGA. NA BUSCA POR ENTENDER SUAS CARACTERÍSTICAS FISIONÔMICAS, DANDARA FOI INCENTIVADA PELA MÃE A ENCONTRAR UM TESOURO DEIXADO PELA AVÓ, ALGO QUE IRIA AJUDÁ-LA A ENTENDER SUAS ORIGENS.

Figura 1: Momento de contação da história.



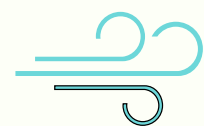
Fonte: arquivo pessoal.

Figura 2: Boneca "Mãe de Dandara" (à esquerda) e boneca "Dandara" (à direita).



Fonte: arquivo pessoal.





SEQUÊNCIA DIDÁTICA - O TESOURO DE DANDARA



1º DIA - ATIVIDADE 2 - CAÇA AO TESOURO DE DANDARA

NO PARQUINHO E NA ÁREA VERDE FORAM ESPALHADAS PISTAS (ELEMENTOS DA NATUREZA CONFECCIONADOS EM PAPELÃO) QUE INDICAVAM O CAMINHO PARA SE CHEGAR AO LOCAL DO TESOURO, ESTES LOCAIS FORAM PREVIAMENTE PREPARADOS PARA A ATIVIDADE DE CAÇA AO TESOURO, DESENVOLVIDA COM AS CRIANÇAS APÓS A CONTAÇÃO DA HISTÓRIA.

Figura 3: Pistas do mapa - Elementos da natureza



Fonte: arquivo pessoal

Figura 4: Mapa do tesouro



Fonte: arquivo pessoal

SEQUÊNCIA DIDÁTICA - O TESOURO DE DANDARA



1º DIA - ATIVIDADE 2 - ABERTURA DO TESOURO DE DANDARA

Figura 9 - Abertura da caixa do tesouro.



Fonte: arquivo pessoal.



SEQUÊNCIA DIDÁTICA - O TESOURO DE DANDARA



2º DIA - ATIVIDADE IDENTIDADE (ESPELHO) - "COM QUEM ME PAREÇO?"

AS FOTOS DOS PARENTES DAS CRIANÇAS FORAM PREVIAMENTE COLADAS NO ESPELHO DA SALA E, DE TRÊS EM TRÊS, AS CRIANÇAS FORAM SENDO CHAMADAS EM FRENTE AO ESPELHO, PARA LOCALIZAR SEUS PARENTES (PAI E MÃE). ENQUANTO ISSO, AS DEMAIS CRIANÇAS ESTAVAM NA ÁREA EXTERNA EM ATIVIDADE LIVRE JUNTO A DOCENTE REGENTE DA SALA.

CADA CRIANÇA FOI CONVIDADA A:

PRIMEIRO, SE OLHAR NO ESPELHO E DESCREVER AS PRÓPRIAS CARACTERÍSTICAS: COR DOS OLHOS, COR DO CABELO E TEXTURA (LISO, CRESPO, CACHEADO, COMPRIDO, CURTO, ETC.), COR DA PELE, FORMATO DO NARIZ E DOS OLHOS. SEGUNDO, OBSERVAR AS FOTOS DE SEUS PAIS E MARCAR UM "X" NO ESPELHO, AO LADO DA FOTO, QUEM HAVIA ESCOLHIDO COMO MAIS PARECIDO COM ELA.

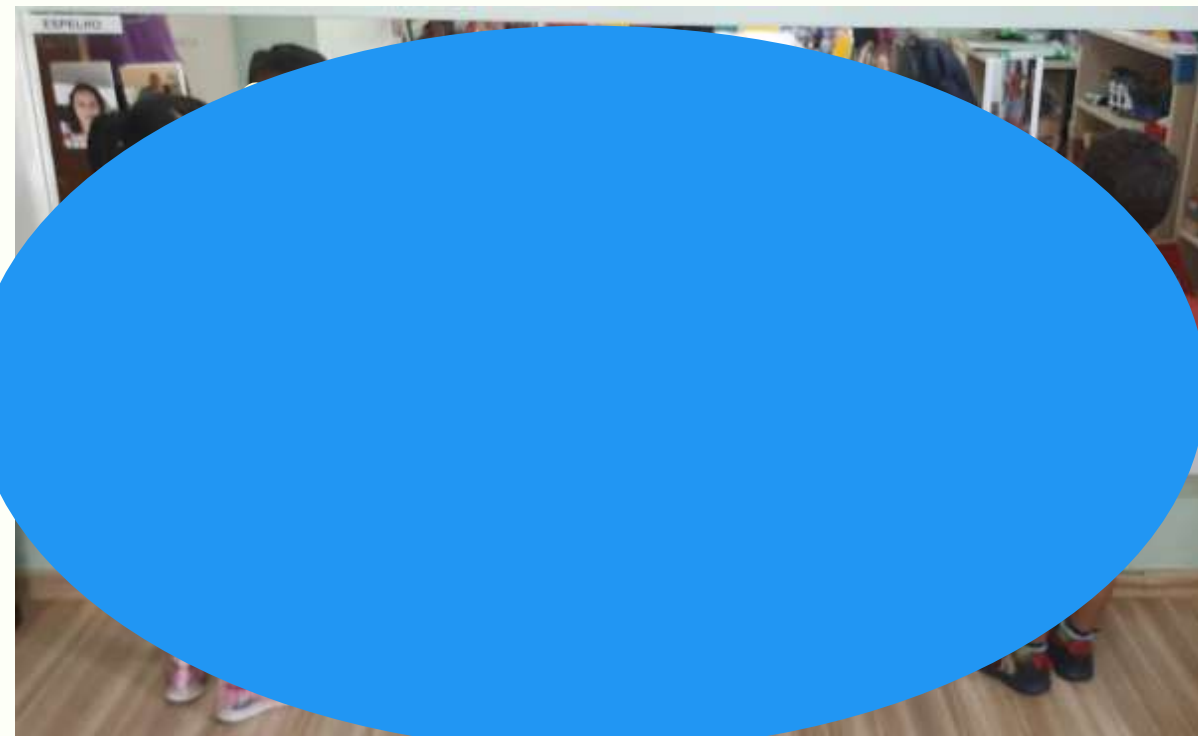
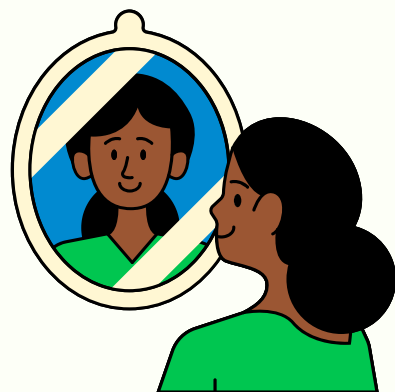


Figura 10 - Fonte: arquivo pessoal.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA - O TESOURO DE DANDARA

2º DIA - FOLHA DE ATIVIDADE - IDENTIDADE (PARTE 1) - "COM QUEM ME PAREÇO?"

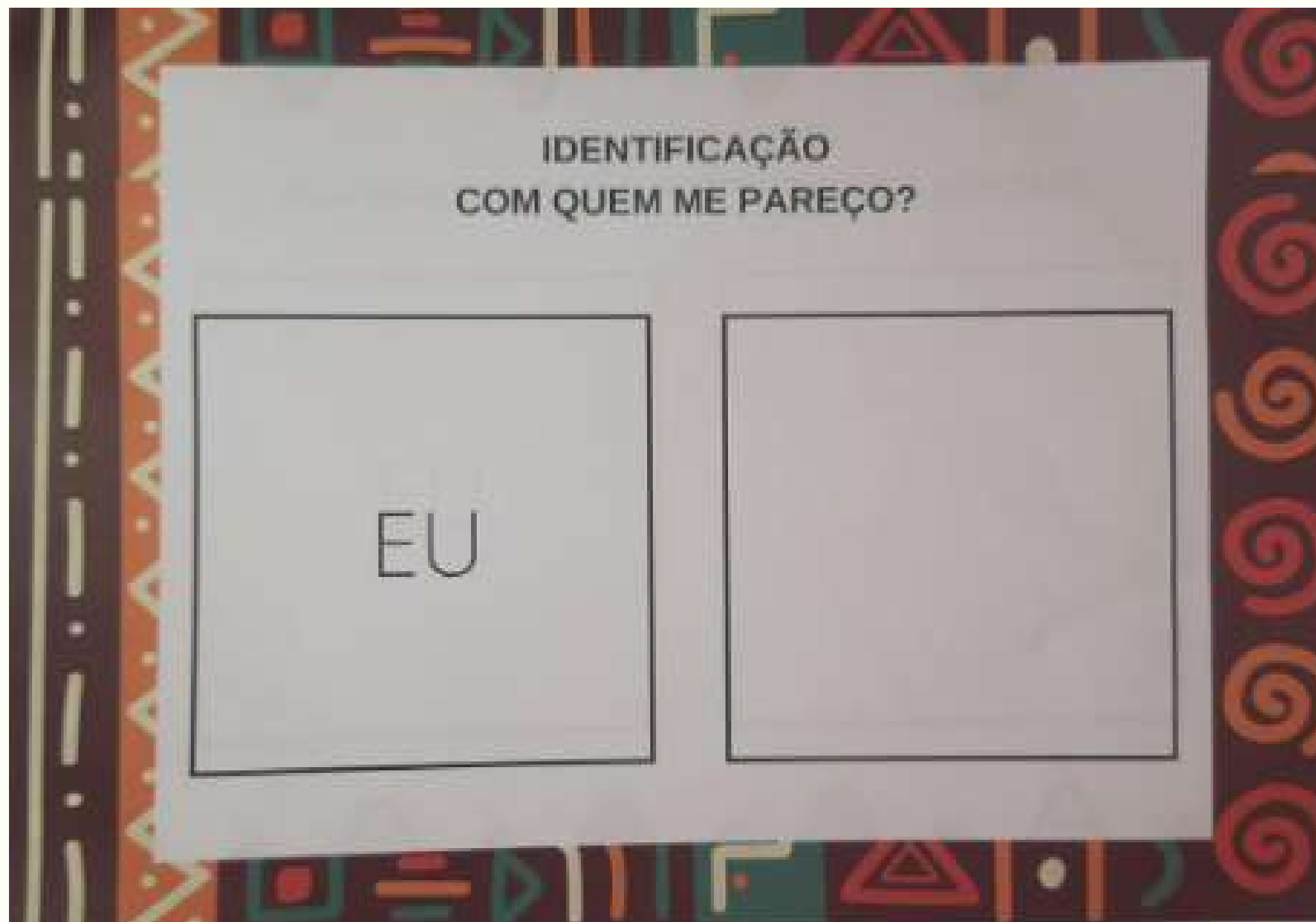


Figura 13 - Fonte: arquivo pessoal.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA - O TESOURO DE DANDARA

3º DIA - ATIVIDADE IDENTIDADE (PARTE 2) - “AS PESSOAS SÃO DIFERENTES E É NORMAL”.

APÓS RETORNAREM DO HORÁRIO DA BRINQUEDOTECA, AS CRIANÇAS FORAM CONVIDADAS PARA A ATIVIDADE 2. A SALA FOI PREVIAMENTE PREPARADA: SOBRE A MESA FORAM ESPALHADOS RECORTES DE IMAGENS DE DIFERENTES PESSOAS, TRAZIDAS PELAS PRÓPRIAS CRIANÇAS A PEDIDO DA DOCENTE REGENTE, QUE JÁ HAVIA FEITO A SOLICITAÇÃO ÀS FAMÍLIAS, ANTECIPADAMENTE.

PRIMEIRO, CADA CRIANÇA COLOU A PRÓPRIA FOTO NO ESPAÇO QUADRADO ESQUERDO DA FOLHA, EM SEGUIDA, TODAS FORAM CONVIDADAS A ESCOLHER, DENTRE AS VÁRIAS IMAGENS DISPONÍVEIS, A FOTO DE UMA PESSOA QUE ACHASSEM MENOS PARECIDA COM ELAS MESMAS, CONFORME MOSTRAM AS IMAGENS A SEGUIR:



Figura 14 - Fonte: arquivo pessoal

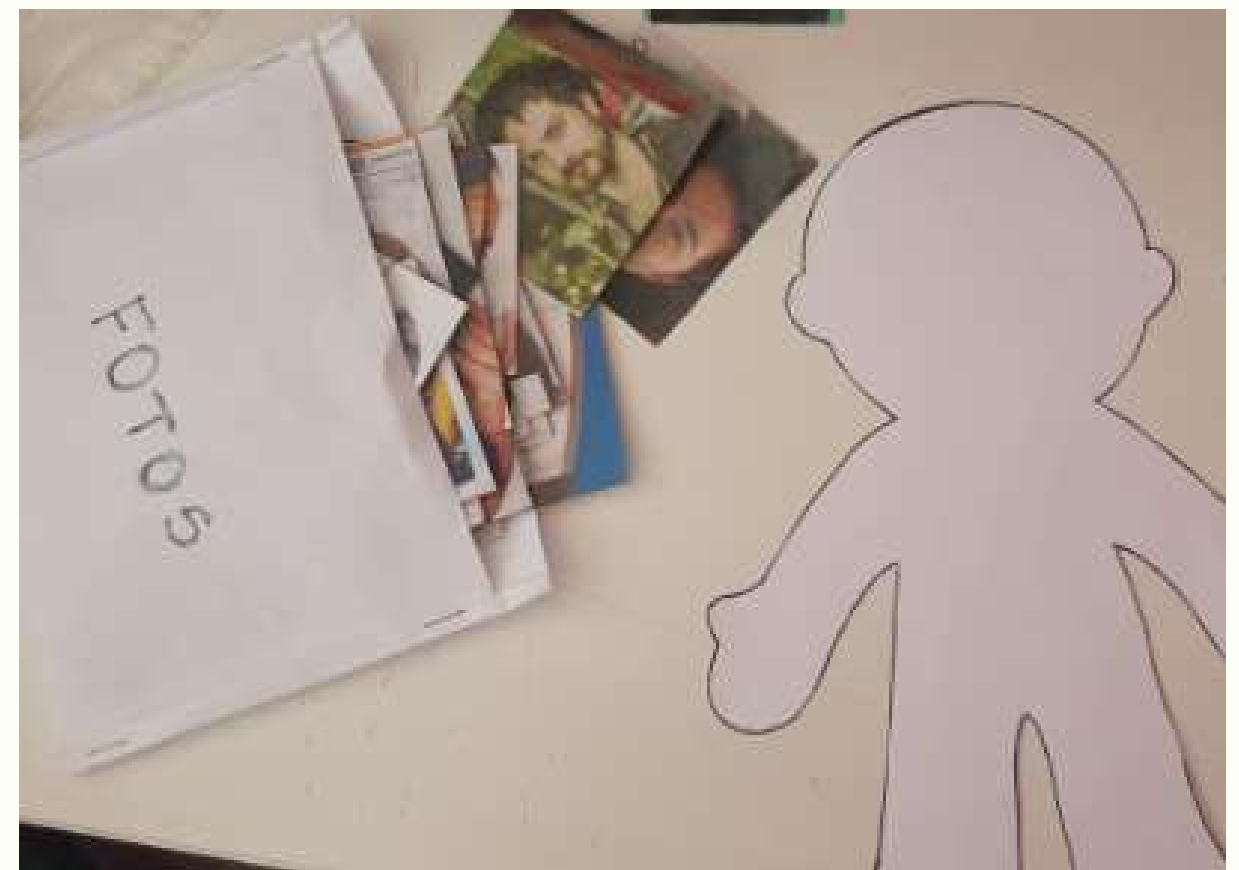


Figura 15 - Fonte: arquivo pessoal

SEQUÊNCIA DIDÁTICA - O TESOURO DE DANDARA

3º DIA - FOLHA DE ATIVIDADE - IDENTIDADE (PARTE 2) - "AS PESSOAS SÃO DIFERENTES E É NORMAL".



Figura 16 - Fonte: arquivo pessoal

SEQUÊNCIA DIDÁTICA - O TESOURO DE DANDARA

4º DIA - CONFECÇÃO DOS BONECOS (PARTE 1) - PINTURA

A SALA FOI PREVIAMENTE PREPARADA PARA A ATIVIDADE DE PINTURA COM ELEMENTOS NATURAIS. AS COLAS, PINCÉIS E TERRAS, CAFÉ E FARINHA, OS POTES E O PANO PARA LIMPEZA FORAM DISPOSTOS SOBRE UMA MESA (AS MESAS MENORES FORAM UNIDAS E FORRADAS COM PAPEL). EM VOLTA FORAM COLOCADAS AS ATIVIDADES (ATIVIDADE IDENTIDADE PARTE 2 - “AS PESSOAS SÃO DIFERENTES E É NORMAL” NO RESPECTIVO LUGAR DE CADA CRIANÇA SENTAR.



Figura 17 - Fonte: arquivo pessoal.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA - O TESOURO DE DANDARA

4º DIA - CONFECÇÃO DOS BONECOS (PARTE 1) -
MOLDE DO BONECO PARA PINTURA

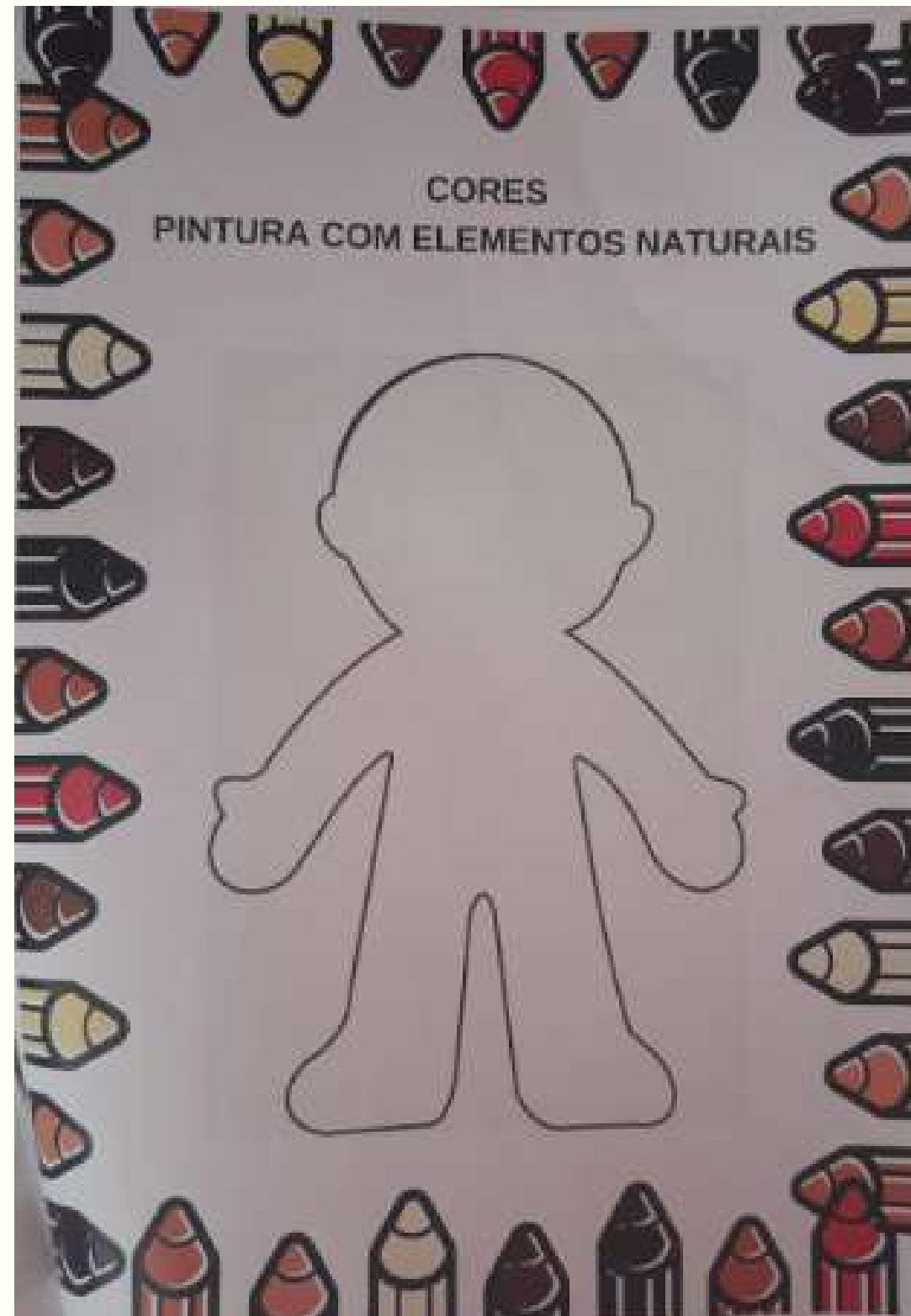


Figura 18 - Fonte: arquivo pessoal.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA - O TESOURO DE DANDARA

DEPOIS DE RETORNAREM DA ÁREA VERDE, AS CRIANÇAS FORAM CONVIDADAS A REALIZAR A PINTURA DE UM BONECO, USANDO COLA E OS MATERIAIS DISPOSTOS SOBRE A MESA. PRIMEIRO EXPLICAMOS COMO SERIA A ATIVIDADE E DEMOS UMA DEMONSTRAÇÃO, DEPOIS SOLICITAMOS QUE AS CRIANÇAS OBSERVASSEM A COR DA PELE DA PESSOA CUJA IMAGEM CADA UMA HAVIA ESCOLHIDO COMO DIFERENTE DELAS. ENTÃO, ORIENTAMOS UMA CRIANÇA POR VEZ A APROXIMAR SUA IMAGEM ESCOLHIDA DA PALETA DE TERRAS COLORIDAS E INDICAR QUAL COR ERA MAIS PARECIDA COM A COR DA PELE DA PESSOA NA IMAGEM.

ESSA ATIVIDADE DE PINTURA FOI REALIZADA COM DUAS CRIANÇAS POR VEZ, ENQUANTO AS DEMAIS FORAM ORIENTADAS A AGUARDAR E OBSERVAR OS COLEGAS QUE JÁ ESTAVAM REALIZANDO A PINTURA.

SURPREENDENTEMENTE, AS CRIANÇAS ESTAVAM TÃO INTERESSADAS EM PINTAR QUE AGUARDARAM COM ANSIEDADE E IMPACIÊNCIA, MAS SEM DISPERSÃO. APENAS DUAS CRIANÇAS NÃO CONSEGUIRAM REALIZAR A ATIVIDADE NO MESMO DIA, DEVIDO AO TEMPO, E FINALIZAMOS COM ELAS NO DIA SEGUINTE.

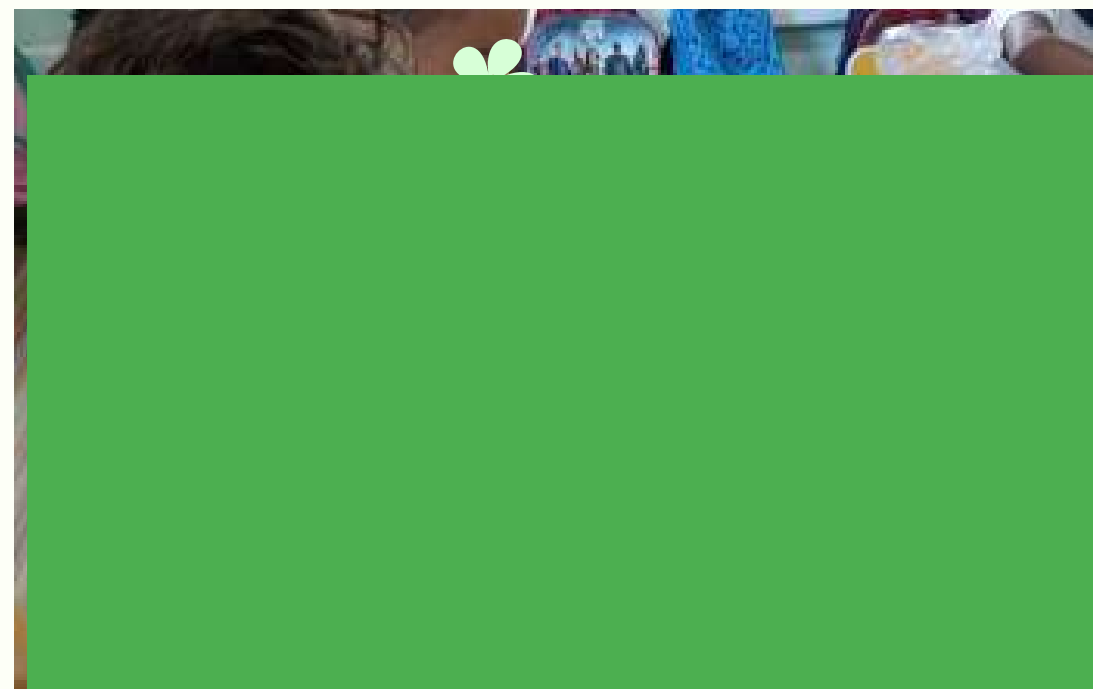


Figura 19 - Fonte: acervo pessoal

SEQUÊNCIA DIDÁTICA - O TESOURO DE DANDARA

5º DIA - CONTAÇÃO DA HISTÓRIA SOBRE A AVÓ DE DANDARA

AS CRIANÇAS HAVIAM FICADO MUITO INTERESSADAS EM SABER MAIS SOBRE A AVÓ DE DANDARA, DEPOIS QUE SOBERAM QUE ELA JÁ HAVIA MORRIDO. POR ESTE MOTIVO, PEGAMOS O LIVRO "A CAIXA DE DANDARA", QUE FAZIA PARTE DO TESOURO ENCONTRADO, E CONTAMOS COMO OS POVOS ANTIGOS DA FAMÍLIA DE DANDARA VIERAM PARA O BRASIL E COMO A AVÓ DELA, QUE TAMBÉM SE CHAMAVA DANDARA, HAVIA MORRIDO (QUE FOI TENTANDO FUGIR DOS HOMENS QUE A HAVIAM PRENDIDO).

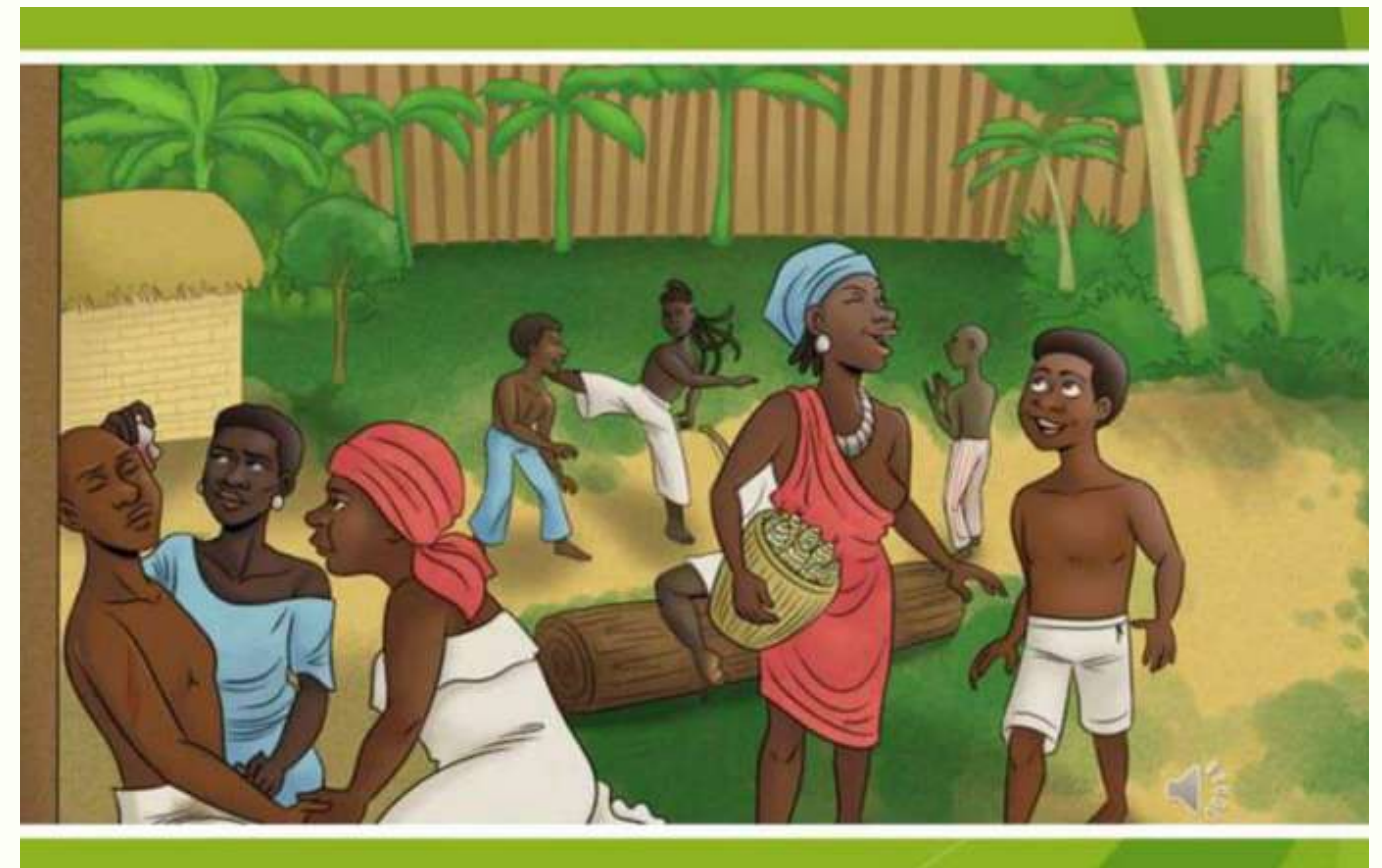


Foto do Livro - A caixa de Dandara



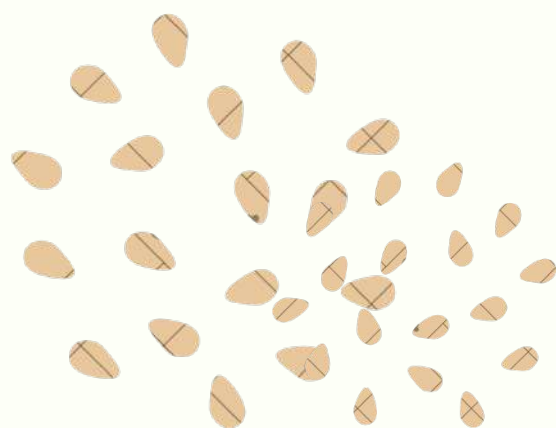
SEQUÊNCIA DIDÁTICA - O TESOURO DE DANDARA

6º DIA - CONTAÇÃO DA HISTÓRIA



AS CRIANÇAS FICARAM SENSIBILIZADAS COM A HISTÓRIA, ENTÃO, APROVEITAMOS ESTE MOMENTO DE CONVERSA PARA DEMONSTRAR PORQUE É PRECISO RESPEITAR AS DIFERENÇAS ENTRE AS PESSOAS, E PORQUE NÃO SE DEVE OFENDER NINGUÉM POR CAUSA DA COR DE SUA PELE OU POR QUALQUER OUTRA CARACTERÍSTICA DA PESSOA.

NESTE DIA, CADA CRIANÇA RECEBEU UMA SEMENTE "SAGRADA" DA CAIXA DE DANDARA COMO LEMBRANÇA DA HISTÓRIA. AS SEMENTES FAZIAM BARULHO QUANDO ERAM CHACOALHADAS E AS CRIANÇAS GOSTARAM DA NOVIDADE. A PARTIR DESTE DIA HOVE UMA MUDANÇA DE COMPORTAMENTO EM RELAÇÃO À BONECA PRETA, AS CRIANÇAS PASSARAM A COMPETIR PARA VER QUEM SERIA A ESCOLHIDA(O) DO DIA PARA CUIDAR DA BONECA DANDARA NA HORA DO LANCHE, DA ÁREA VERDE OU DA BRINQUEDOTECA.



SEQUÊNCIA DIDÁTICA - O TESOURO DE DANDARA

7º DIA - PAINEL - SEMANA DA CONSCIÊNCIA NEGRA



Figura 24 - Fonte: arquivo pessoal.



SEQUÊNCIA DIDÁTICA - O TESOURO DE DANDARA

ENCERRAMENTO DO CALENDÁRIO LETIVO - CHAVEIROS

NO ÚLTIMO DIA DE ATIVIDADES, AS CRIANÇAS RECEBERAM CADA UMA UM CHAVEIRO DA DANDARA, COMO LEMBRANÇA E COMO SIMBOLO DOS AFETOS CRIADOS ENTRE AS CRIANÇAS E A BONECA PERSONAGEM. OS CHAVEIROS FORAM CONFECCIONADOS COM MATERIAL RECICLÁVEL, COMO MOSTRA A IMAGEM A SEGUIR:



Figura 25 - Fonte: arquivo pessoal.



SEQUÊNCIA DIDÁTICA - O TESOURO DE DANDARA

ENCERRAMENTO DO CALENDÁRIO LETIVO - SACOLAS

AS CRIANÇAS TAMBÉM RECEBERAM SEUS PORTIFÓLIOS DO ÚLTIMO TRIMESTRE EM SACOLAS PERSONALIZADAS, JUSTAMENTE COM OS BONECOS CONFECCIONADOS POR ELAS, APÓS ELES TEREM SIDO REMOVIDOS DO PAINEL EXTERNO DA SALA DE REFERÊNCIA. ESSA INICIATIVA FOI PENSADA COMO FORMA DE VALORIZAÇÃO DAS PRODUÇÕES DAS CRIANÇAS E TAMBÉM DE USO CONSCIENTE E SUSTENTÁVEL DO PAPEL, CONFORME MOSTRADO NAS IMAGENS, A SEGUIR:



Figura 26 - Fonte: arquivo pessoal.



Figura 27 - Fonte: arquivo pessoal.



Figura 28 - Fonte: arquivo pessoal.

