



BRINCADEIRA DE FAZ DE CONTA RACIALIZADA: PRÁXIS ANTIRRACISTA E OUTRAS NARRATIVAS NA CRECHE

Racialized pretend play: antiracist *praxis* and other narratives in early childhood education

Cristina TEODORO

Instituto de Humanidades e Letras do Campus
dos Malês
Universidade da Integração Internacional da
Lusofonia Afro-brasileira
São Francisco do Conde, Brasil
cristina.teodoro@unilab.edu.br
<https://orcid.org/0000-0002-0850-4014> 

Dilza Ramos PINHEIRO

Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias
Aplicadas à Educação (GESTEC)
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Salvador, Brasil
dilzasramos@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0001-4585-3854> 

A lista completa com informações dos autores está no final do artigo ●

RESUMO

O artigo discute a centralidade dos marcadores sociais da diferença, com especial ênfase nas relações étnico-raciais e nos processos de racialização, no âmbito da Educação Infantil. Compreendendo o brincar, as interações e a brincadeira de faz de conta como direitos fundamentais e eixos estruturantes pelos quais as crianças produzem cultura e significam o mundo, o estudo analisa como brinquedos e artefatos lúdicos atuam como suportes de representações sociais e vetores de poder. A partir de um mapeamento histórico e contemporâneo de investigações sobre a identificação étnico-racial na infância, evidencia-se como as crianças pequenas assimilam e reproduzem assimetrias e hierarquizações corporais herdadas da matriz colonial. Frente a esse cenário, o artigo apresenta e analisa o relato de uma práxis pedagógica antirracista, desenvolvida com crianças bem pequenas em uma creche pública no município de São Francisco do Conde, no Recôncavo Baiano, cuja comunidade é majoritariamente negra. Alinhada aos pressupostos de Paulo Freire e Kabengele Munanga, bem como às diretrizes curriculares nacionais, a prática investigada demonstra como a intencionalidade docente e a estruturação de dimensões cotidianas — tais como o acolhimento, a literatura infantil afirmativa, a seleção de brinquedos representativos, as vivências com a natureza e as expressões estéticas e musicais — são capazes de fraturar o racismo institucional e mercantil. Conclui-se que a mediação pedagógica crítica e a qualificação da cultura material e espacial nas instituições de educação infantil são fatores determinantes para desestabilizar discursos hegemônicos, promovendo o fortalecimento da autoestima, a positivação dos corpos negros e a consolidação de identidades infantis plurais e emancipatórias.

Palavras-chave: Educação Infantil. Relações Étnico-Raciais. Prática Pedagógica Antirracista. Brinquedos Racializados. Materialidade Cotidiana.

ABSTRACT

The article discusses the centrality of social markers of difference, with a special emphasis on ethnic-racial relations and racialization processes, within the scope of Early Childhood Education. Understanding play, interactions, and pretend play as fundamental rights and structural axes through which children produce culture and signify the world, the study analyzes how toys and ludic artifacts act as supports for social representations and vectors of power. Based on a historical and contemporary mapping of research on racial identification in childhood, it becomes evident how young children assimilate and reproduce bodily asymmetries and hierarchies inherited from the colonial matrix. Against this backdrop, the article presents and analyzes the report of an antiracist pedagogical praxis developed with very young children in a public daycare center in the municipality of São Francisco do Conde, in the Recôncavo region of Bahia, whose community is predominantly Black. Aligned with the assumptions of Paulo Freire and Kabengele Munanga,

as well as national curricular guidelines, the investigated practice demonstrates how teacher intentionality and the structuring of everyday dimensions—such as welcoming, affirmative children's literature, the selection of representative toys, experiences with nature, and aesthetic and musical expressions—are capable of fracturing institutional and commercial racism. It concludes that critical pedagogical mediation and the qualification of everyday material and spatial culture in educational institutions are determining factors in destabilizing hegemonic discourses, promoting the strengthening of self-esteem, the positive affirmation of Black bodies, and the consolidation of pluralistic and emancipatory childhood identities.

Keywords: Early Childhood Education. Ethnic-Racial Relations. Antiracist Pedagogical Praxis. Racialized Toys. Everyday Materiality.

INTRODUÇÃO

O brincar é um direito garantido por lei em âmbito internacional desde 1959, quando a Organização das Nações Unidas (ONU) aprovou a Declaração Universal dos Direitos da Criança, marco reforçado posteriormente pela Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 227, que é dever do Estado, da família e da sociedade assegurar à criança, com absoluta prioridade, o direito ao desenvolvimento físico, emocional e social, o que inclui a dimensão lúdica. Esse compromisso foi consolidado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, ao reconhecer o brincar, o praticar esportes e o divertir-se como aspectos indissociáveis do direito à liberdade, e pelo Marco Legal da Primeira Infância (2016), que explicita a obrigação do poder público em garantir espaços adequados e seguros para tais práticas.

Além de se configurar como um direito consolidado, o brincar tem sido exaustivamente investigado por diferentes perspectivas das ciências sociais e humanas, embora sua conceituação teórica não seja uma tarefa simples. Para Cordazzo e Vieira (2008), os termos "brincar" e "brincadeira" recebem caracterizações distintas, porém complementares: o brincar indica o comportamento e a conduta da criança — uma atividade espontânea, autotélica, que possui um fim em si mesma e proporciona condições saudáveis para o desenvolvimento biopsicossocial —; já a brincadeira designa a estruturação da atividade em si, como o faz de conta, o pega-pega ou o esconde-esconde. Conforme sintetiza Kishimoto (1999 apud Cordazzo; Vieira, 2008, p. 365), o brincar resume-se em uma situação livre, geradora de prazer, controlada internamente pelos próprios jogadores e dotada de uma flexibilidade propícia para o ensaio.

Dialogando com a perspectiva histórico-cultural de Lev Vygotsky (1982, 1987, 1988), compreende-se que a conduta humana é constituída historicamente, sendo moldada por injunções sociais que transformam não apenas os modos de vida, mas também as formas de pensamento. Sob a influência do paradigma materialista histórico, Vygotsky entende o mundo como resultado de processos históricos nos quais

os sistemas produtivos e as relações sociais originam novas formas de viver e pensar. Nesse sentido, o brincar assume o caráter de atividade humana criadora, na qual a imaginação, a fantasia e a realidade se integram, produzindo novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, bem como novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, sejam pares ou adultos (Vygotsky, 1987).

Ao longo do século XX, nas sociedades ocidentais, como argumenta Ferreira (2021), o brincar tornou-se predicado da natureza infantil e um dos fundamentos da alteridade das crianças em relação aos adultos. Configura-se como um espaço-tempo para se experimentarem a si, aos outros e ao mundo, adquirindo saberes estruturantes da sua formação pessoal, social e cultural. É na brincadeira, portanto, que a criança consegue vencer seus limites e passar a vivenciar experiências que vão além de sua idade e de sua realidade imediata, impulsionando o desenvolvimento de sua consciência (Wajskop, 2007; Vygotsky, 1987). Brincando, as crianças propõem soluções, resolvem problemas, desenvolvem a imaginação e criam regras de organização e convivência essenciais para a compreensão do real, elevando a autoestima e aprimorando o raciocínio.

No entanto, quando se analisa quem são as crianças que brincam, os marcadores sociais da diferença emergem como elementos incontornáveis. De acordo com Munanga (2010), as diferenças que percebemos entre "nós" e os "outros" operam como o ponto de partida para a formação de preconceitos, práticas de discriminação e construção de ideologias. Diferenciar grupos por atributos classificatórios que separam o "eu" do "outro" é constitutivo das culturas humanas e da própria história ocidental. Contudo, o problema reside no fato de que tais diferenças não são dados naturais ou biológicos; elas são construídas historicamente por meio de relações sociais pautadas em assimetrias de poder.

Como as diferenças estão imersas em campos de disputa política e econômica, elas não convivem harmoniosamente. Conforme adverte Silva (2014), o poder atua diretamente para incluir ou excluir, demarcar fronteiras, classificar e normalizar corpos e identidades. Dividir e classificar significa, fundamentalmente, hierarquizar. Aqueles que detêm o privilégio de classificar possuem o poder de atribuir valores desiguais aos grupos, fazendo com que a diferença imputada ao outro seja utilizada como justificativa para tratá-lo com subalternidade, destituindo-o de sua plena cidadania ou humanidade.

Ao transitar dessa discussão macroestrutural para a realidade empírica, observa-se que o chão da Educação Infantil é diretamente atravessado por essas assimetrias,

em especial, a racial. Para compreender a profundidade desse fenômeno, este artigo recorre à matriz teórica de Frantz Fanon (apud Faustino, 2020; apud Silvério, 2023) que discute a racialização como um processo operado por representações e discursos herdados do passado colonial e que se repõem na contemporaneidade. Nesse mecanismo, a cor da pele converte-se em um critério estruturante das posições sociais. Segundo Silvério (2023, p. 299), esse processo desdobra-se em duas dimensões interdependentes: a "epidermização" dos ambientes e das relações — onde lugares e oportunidades são rigidamente organizados pela raça, impondo barreiras práticas ao longo da vida — e a "interiorização subjetiva" dessas relações, quando os indivíduos passam a enxergar a si e ao outro através da lente distorcida do colonialismo.

Essa engrenagem reflete-se historicamente na organização da Educação Infantil brasileira. Desde as pesquisas de Fúlvia Rosemberg na década de 1990, que denunciavam o acesso de crianças negras a creches de pior qualidade, até estudos contemporâneos, as desigualdades persistem no cotidiano. Entre os bebês, observa-se uma distribuição desigual do afeto, em que crianças brancas recebem mais toques e estímulos positivos, enquanto bebês negros enfrentam situações de maior confinamento nos berços e distanciamento. Com as crianças na faixa etária de 4 a 5 anos, a discriminação se manifesta nas interações entre pares por meio de xingamentos, rejeição e, por parte das educadoras, pelo silenciamento diante de conflitos raciais ou pela falta de reconhecimento do mérito das crianças negras.

Esse cenário refuta o mito de uma infância "cega" às distinções de raça. Desde os estudos pioneiros na década de 1940 nos Estados Unidos e as pesquisas de Goodman (1958) — referendadas recentemente por Tatum (2017), Umaña-Taylor e Hill (2020) e Iruka (2022) —, sabe-se que crianças entre 3 e 5 anos já distinguem marcas raciais e demonstram vieses de preferência pela branquitude. No Brasil, pesquisas sistemáticas a partir dos anos 2000 em torno da autoidentificação e da preferência racial revelam que crianças negras frequentemente manifestam o desejo de alterar seus traços fenotípicos (como a pele e o cabelo), decorrente do desconforto corporal gerado pelo racismo, enquanto crianças brancas expressam o conforto normativo de quem se reconhece como padrão de referência e universalidade.

É precisamente nesse cenário complexo que a brincadeira de faz de conta assume sua centralidade analítica neste artigo. Entendida como uma prática cultural e um território político, a situação imaginária do faz de conta permite com que crianças de 4 e 5 anos atualizem e externalizem os significados de raça, entre outros marcadores sociais, de que se apropriaram em suas vivências cotidianas. Ao distribuírem papéis —

definindo quem pode encarnar a princesa, o herói, o chefe ou o subordinado —, as crianças revelam como as matrizes coloniais atravessam seus corpos. Frente a essas premissas, este artigo organiza-se em dois momentos fundamentais:

- **Primeiramente**, verticaliza-se o debate sobre o processo de racialização na Educação Infantil, articulando os dados empíricos de preferência e autoidentificação ao contexto das brincadeiras livres e de faz de conta, tensionando como as relações étnico-raciais se manifestam nesses espaços.
- **Em um segundo momento**, a partir do relato de uma prática pedagógica desenvolvida por uma professora de crianças bem pequenas, discutem-se possibilidades de intervenção docente que colaborem para a constituição positiva da identidade de crianças negras, visando fraturar os discursos hegemônicos, combater o racismo institucional e inaugurar outras narrativas para as futuras brincadeiras de faz de conta.

A BRINCADEIRA DE FAZ DE CONTA: ENTRE A SITUAÇÃO IMAGINÁRIA E A REALIDADE SOCIAL

No âmbito das atividades lúdicas na infância, o jogo de faz de conta — alternativamente chamado de jogo simbólico, sócio-dramático ou de representação de papéis — destaca-se como o fenômeno que mais atrai a atenção de investigadores e que recebe maior adensamento teórico. De acordo com Kishimoto (1995), essa manifestação lúdica é a que descortina de maneira mais flagrante a dimensão da situação imaginária, abrangendo a pluralidade representacional da criança e suas múltiplas competências cognitivas. Ao proporcionar a articulação concomitante entre a esfera realidade e a imaginação, essa prática atua como vetor essencial no processo de aprendizagem e na constituição biopsicossocial do sujeito infantil.

Sob uma perspectiva histórica, a leitura teórica acerca dessa conduta enfrentou rupturas epistemológicas cruciais. Como elucida Teixeira (2014), as vertentes clássicas da psicologia tendiam a naturalizar o faz de conta, concebendo-o como um atributo inato e espontâneo do desenvolvimento — uma ação emergente pelo simples fato de se vivenciar a infância, voltada prioritariamente ao entretenimento, à evasão ou à descarga energética. Essa abordagem convencional consolidou, durante um longo período, a premissa de que o ato de brincar consistiria em um comportamento superficial, isento de compromisso pedagógico e desvinculado das instâncias mais complexas da constituição humana.

Essa leitura reducionista e biologizante acabou superada a partir dos pressupostos defendidos pela abordagem histórico-cultural de Lev Vygotsky (2003, 2008). Na concepção desse teórico, o cenário do faz de conta ultrapassa a condição de passatempo fútil, constituindo-se como uma atividade socialmente localizada, altamente significativa e basilar para a estruturação do aparelho psíquico. Na faixa etária compreendida entre os três e os seis anos, o jogo simbólico opera de forma determinante nos processos de socialização e humanização da criança.

Teixeira (2014) pondera, ainda, que a emergência do faz de conta se assenta precisamente em uma tensão dialética inerente à infância: se, por um lado, manifesta-se o anseio imperioso do sujeito de se apropriar da realidade adulta e nela intervir; por outro, constata-se a sua incapacidade real, física e instrumental de executar os procedimentos demandados por tal universo. Diante desse descompasso incontornável entre a pulsão de agir e os limites concretos da realidade, engendra-se a situação imaginária. O brincar funciona, desse modo, como uma via de realização para os desejos que encontram barreiras para satisfação imediata na esfera concreta.

Sob o pano de fundo dessa engrenagem, a representação de papéis traduz-se em uma manifestação eminentemente cultural e política. Desenha-se como um território semiótico denso, no qual as crianças absorvem e introjetam as dinâmicas sociais, os códigos de conduta e as funções de prestígio ou subalternidade observadas no cotidiano. Ao encarnarem personagens do mundo adulto ou ao operarem com objetos substitutivos — conferindo novas cargas de significação a artefatos concretos, como a transmutação de um cabo de vassoura em uma montaria —, os sujeitos infantis reelaboram e traduzem o ambiente circundante por meio das lentes de suas culturas de pares.

Todavia, por se alimentar diretamente das matérias-primas colhidas na experiência sensível e nas heranças de cunho histórico, esse cenário ficcional não se encontra isolado das assimetrias que governam os macrocosmos sociais. Conforme as crianças desenvolvem seus enredos lúdicos, vieses afetivos, apelos da indústria midiática e sistemas de significação produzidos pelas ideologias de racialização manifestam-se — de modo velado ou explícito — em suas verbalizações, na distribuição dos papéis e nas performances de seus corpos.

BRINCADEIRA DE FAZ DE CONTA EM ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O FOCO NA RACIALIZAÇÃO

No cenário brasileiro contemporâneo, a legislação educacional sela o estatuto político e epistemológico da criança como um sujeito histórico, de direitos e produtora de cultura, cuja inserção no mundo social é mediada de forma privilegiada pelo brincar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/1996, art. 29) estabelece que a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Sob essa ótica, o foco pedagógico reside no momento presente vivido pela infância, considerando a criança em sua totalidade complexa dentro de seu contexto familiar, racial, étnico e cultural, superando as históricas abordagens funcionalistas que a reduziam a um mero preparo para papéis futuros na sociedade.

Complementarmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, Brasil, 2010) elegem as interações e a brincadeira como os eixos estruturantes das práticas pedagógicas. Essas normas obrigatórias visam garantir experiências que promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de vivências sensoriais, expressivas, corporais e da imersão em múltiplas linguagens. Tais premissas vinculam-se diretamente aos Princípios Políticos delineados no Artigo 6º das diretrizes, que demandam a articulação de propostas assumidamente comprometidas com os direitos de cidadania, o exercício da criticidade e o respeito à ordem democrática. Conforme o texto orientador do Ministério da Educação, as instituições devem se consolidar como espaços voltados para:

[...] o exercício da cidadania e a vivência democrática pautada no respeito ao outro, na reciprocidade e na solidariedade, construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (Brasil, 2010, p. 17).

Ocorre que, embora o aparato normativo preconize o rompimento dessas assimetrias e a construção de subjetividades democráticas, o cotidiano das instituições revela que o chão da escola não está alheio às pressões estruturais. É precisamente no eixo da brincadeira que essas tensões ganham corpo, visto que o cenário ficcional do faz de conta se alimenta diretamente das matérias-primas colhidas pelas crianças na experiência sensível e nas heranças de cunho histórico.

Desse modo, a investigação sobre como esses marcadores estruturais se manifestam na primeiríssima infância exige um mergulho no cotidiano das instituições de educação infantil, onde as sutilezas e as hostilidades das interações infantis podem ser mapeadas. Longe de ser um fenômeno homogêneo, a reprodução ou o enfrentamento do racismo no brincar assume contornos específicos a depender dos contextos regionais, das faixas etárias e das metodologias de escuta adotadas pelos pesquisadores.

A análise do faz de conta como território político e semiótico ganha materialidade ao contrastar dados empíricos de duas investigações brasileiras distintas que expõem como o racismo estrutural penetra o universo lúdico infantil. A primeira pesquisa, de caráter etnográfico, realizada por Trinidad (2012), acompanhou 33 crianças de 4 a 5 anos de idade em uma instituição de Educação Infantil na zona Oeste da cidade de São Paulo, utilizando observação participante e conversas informais gravadas em áudio. A segunda investigação, conduzida por Ana Paula Machado em 2024, foi realizada em um Núcleo de Educação Infantil Municipal (NEIM) em Florianópolis. Machado acompanhou o Grupo 5/6, composto por 25 crianças (14 meninas e 11 meninos) de 5 e 6 anos.

Enquanto Trinidad (2012) focou nas interações discursivas, Machado (2024) realizou uma aproximação que envolveu o reconhecimento dos espaços institucionais internos e externos do NEIM, mapeando como as materialidades e a organização espacial dialogavam com as relações étnico-raciais e de gênero. Cruzar esses dois cenários revela como o corpo negro é assinalado e ressignificado pelas crianças no cotidiano escolar, seja através da reprodução direta da subalternidade colonial, seja pela canalização de tensões institucionais na brincadeira. No parque de uma instituição paulistana, uma cena emblemática ilustra como as hierarquias raciais são mimetizadas pelas crianças. O trecho resgata o relato de uma professora de Educação Infantil, registrado pela pesquisadora durante um processo de formação realizado no ano anterior ao desenvolvimento do estudo de campo, e que foi apresentado originalmente na introdução de sua tese. A docente diz:

Havia um grupo de crianças entre três e quatro anos brincando no parque. Eu me aproximei para verificar o teor da brincadeira. Pergunto: do que vocês estão brincando? Casinha, respondem as crianças. Perguntei então: E o que é que o “fulaninho” é nessa brincadeira? Ele é o nosso cachorro, responderam as crianças. E por que ele é o cachorro? perguntei. Porque ele é preto, responderam as crianças (Trinidad, 2011, p. 18).

Doze anos mais tarde, no interior da sala de referência em Florianópolis, Machado registra em seu diário de campo que a violência e as assimetrias sociais também se faziam presentes nas construções lúdicas, assumindo contornos de contestação:

Gael Santana (menino negro) constrói uma arma com blocos de LEGO e simula um disparo contra a cabeça do colega Santiago (menino branco). O ato é envolto em riso e disputa: quando a arma é destruída por outro colega, ele a reconstrói com mais fúria e insiste na encenação da violência (Machado, 17/10/2024).

Para compreender a densidade dessas duas situações, recorre-se a Sarmento (2003), que argumenta que o imaginário infantil é da ordem da diferença e não do déficit. O imaginário é um elemento nuclear da inteligibilidade do mundo; os sujeitos infantis elaboram suas fantasias sistematicamente a partir do que observam, experimentam, ouvem e interpretam da realidade concreta. Portanto, tanto a objetificação da criança negra em São Paulo quanto a simulação do disparo em Florianópolis, são construídas a partir da forma racializada e desigual em que se estrutura a sociedade brasileira.

Na primeira situação, as crianças brancas, baseando-se na hierarquização dos grupos étnico-raciais, sentem-se autorizadas a destituir o colega negro de sua condição humana, rebaixando-o ao papel de "cachorro" em função da cor de sua pele. Fanon (2008) explica que essa racialização é edificada com base em representações e discursos do passado colonial que se repõem na atualidade contemporânea, demarcando assimetrias por meio de cadeias de significações que atravessam os corpos. Como afirma Assis (2017), o corpo negro continua a ser reproduzido no imaginário social sob a égide dos estereótipos forjados na modernidade colonial — associado à insolvência ou à menor capacidade —, convertendo repetições históricas em verdades incontestáveis que ditam, inclusive, uma distribuição desigual do afeto e do cuidado na Educação Infantil.

É essa mesma engrenagem colonial que se manifesta, por outro viés, no episódio da arma de LEGO. O uso do artefato lúdico associado à violência não pode ser analisado de forma isolada, mas sim como uma resposta ao contexto de opressão e letalidade que atinge os corpos negros fora e dentro da escola. Sob o prisma de Stuart Hall (2017), a cena é uma produção simbólica que dialoga com repertórios culturais existentes, narrativas de virilidade e representações midiáticas que historicamente associam o homem negro à ação violenta. Para Hall (2017), o poder na representação se exerce no plano simbólico pela capacidade de nomear, classificar e fixar sentidos. A estereotipagem atua aqui como violência simbólica, pois cristaliza diferenças.

Representar, portanto, é também deformar e operar mediações parciais do real, como lembra Ferrara (2002), capturando o mundo por meio de imagens imprecisas, mas profundamente reveladoras.

Dutra (2022, p. 114) adensa essa crítica ao postular que o sujeito branco, ao autodeclarar-se o humano perfeito, constrói as bases sócio-simbólicas da condição negra como uma zona de não-ser, servindo de alicerce para a organização produtiva e cultural do mundo colonial. No entanto, se na pesquisa de Trinidad (2012) a criança negra é empurrada passivamente para essa zona de subalternidade pelas crianças brancas, no estudo de Machado (2024) o faz de conta assume o papel de linha de fuga e contestação.

No episódio do Grupo 5/6, a encenação de Gael Santana é atravessada por gestos de domínio e repetição onde a arma de blocos torna-se um símbolo de masculinidade, força e autoridade, reconfigurando os sentidos de poder no imaginário infantil. As anotações do diário de campo revelam o estopim daquela fúria: o menino branco (Santiago) frequentemente batia e provocava os colegas sem receber sanções ou repreensões dos adultos, ao passo que o menino negro (Gael Santana) sofria repressões constantes, vigilantes e imediatas da equipe pedagógica.

O corpo, conforme assinala Gomes (2003), integra um campo social inerentemente conflitivo por ser constituído na esfera da subjetividade e atravessado por relações de poder. A assimetria de intervenção dos adultos no NEIM reforça o olhar colonial que vigia o corpo negro e tolera o corpo branco. Diante disso, a criança negra atua de forma ativa como produtora de cultura: impossibilitada de mediar a injustiça na realidade factual, Gael canaliza sua resistência e expressa seu protesto no plano plástico e maleável do jogo simbólico.

Ambos os casos demonstram que o faz de conta é a atividade que guia o processo de humanização e socialização na infância (Teixeira, 2014; Vygotsky, 2008). Todavia, a internalização desses sentidos raciais — que ora desumanizam o sujeito negro, ora o obrigam a empunhar armas simbólicas para ser respeitado — impõe um questionamento urgente à comunidade pedagógica: de que maneira as intervenções e omissões dos adultos no cotidiano da educação infantil estão validando ou destituindo a humanidade dos corpos infantis?

BRINQUEDOS RACIALIZADOS NAS BRINCADEIRAS INFANTIS

Diferentemente das brincadeiras livres e do faz de conta, os brinquedos, enquanto artefatos culturais, têm sido foco de pesquisas que consideram o processo de racialização. Esta categoria de análise permite compreender como marcadores raciais não são dados biológicos, mas construções sociais e políticas atribuídas a corpos e objetos, inserindo-os em uma hierarquia de poder. Conforme discute Kishimoto (1995, p. 49), o brinquedo “[...] supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização”. A autora explica que esse objeto estimula a representação e a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade, colocando a criança na presença de reproduções sobre tudo o que existe no cotidiano, na natureza e das construções humanas. Complementando essa perspectiva, Brougère (2001) compreende o brinquedo como o produto de uma sociedade, dotado de traços culturais específicos e detentor de um forte valor cultural, caso a cultura seja entendida como o conjunto de significados e sentidos produzidos pelos seres humanos. Assim, o brinquedo constitui-se, antes de tudo, como o suporte de uma representação, enquanto a brincadeira se caracteriza como uma forma de interpretação dos significados contidos nesse objeto. Além disso, Brougère (1997) entende que o brinquedo é um portador de cultura e signo, uma conceituação que rompe definitivamente com o mito da brincadeira como algo puramente natural e revela como os objetos lúdicos funcionam como vetores da própria racialização.

Essa compreensão do brinquedo como espelho e modelador social fundamenta investigações históricas que demonstram como a infância é precocemente atravessada por esse processo. Desde a década de 1940, nos Estados Unidos, pesquisadores têm se utilizado de bonecas para analisar a identificação racial de crianças pequenas, principalmente na faixa etária da pré-escola, evidenciando como a racialização opera na psique infantil. O mais famoso estudo a respeito do processo de identificação étnico-racial de crianças entre 3 e 7 anos foi o desenvolvido por Clark e Clark em 1947 (1996). Posteriormente, Jones (1973, apud Trinidad, 2011, p. 77), em suas pesquisas, encontrou resultados em que as crianças, em seus brinquedos, realizavam associações diretas entre os traços morfológicos e determinadas qualidades morais — um mecanismo clássico da racialização, que essencializa características físicas. Segundo a autora, para as crianças participantes, as bonecas brancas tinham uma cor bonita, ao passo que as bonecas negras pareciam más. Dando continuidade à essa linha de

investigação na década de 1950, Mary Ellen Goodman publicou o livro *Consciência racial em crianças pequenas*, utilizando, basicamente, a mesma metodologia proposta por Clark e Clark. Em seu estudo, a autora entrevistou crianças pequenas e concluiu que a percepção de que a raça negra era “feia e maldosa” — fruto de uma estrutura social previamente racializada — já se encontrava amplamente difundida por volta dos 4 anos de idade (Jones, 1973, p. 35).

No cenário brasileiro, as pesquisas sobre relações étnico-raciais na infância começaram a se desenvolver, sobretudo, a partir da década de 1990, mapeando como a racialização se materializa no cotidiano escolar. Eliane Cavalleiro (1998), ao desenvolver sua pesquisa em uma creche do município de São Paulo que atendia crianças de 4 a 6 anos de idade — intitulada *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil* —, registrou um episódio marcante no qual uma menina branca, Silvia, brincava com outra menina, negra. Enquanto a primeira tinha uma boneca branca na mão, a segunda segurava uma boneca preta; ao ser perguntada pela pesquisadora se a boneca preta era sua, a menina branca respondeu com muita ironia: “Nem de nega eu gosto!” (Cavalleiro, 2003, p. 26). Esse rechaço exemplifica como a racialização estabelece barreiras de afetividade desde a mais tenra idade. Resultados semelhantes foram encontrados mais tarde, em uma pesquisa realizada em 2015 por Dornelles e Marques, que discutiram o quanto a racialização compõe as relações das crianças com as bonecas negras, considerando que, nas brincadeiras organizadas por elas, as bonecas negras ocupavam papéis socialmente inferiores às brancas ou eram, simplesmente, abandonadas na sala. Para as autoras, de alguma forma, esses corpos que representavam as identidades consideradas “diferentes” traziam marcas sociais de cores que se diferenciavam daquilo que está estabelecido como o padrão normativo e universal — o branco.

Dizendo de outro modo, nas brincadeiras com bonecas brancas e negras analisadas por Dornelles e Marques (2015), a engrenagem da racialização opera distribuindo funções sociais subalternas: os papéis de empregada doméstica, babá, chofer ou cozinheira eram sempre ocupados pelos bonecos negros. Durante esse mesmo estudo, foram feitas visitas a lojas de brinquedos da cidade de Porto Alegre e, nelas, constatou-se que a maioria dos bonecos e bonecas encontrados possuía um corpo branco. Entende-se, a partir da pesquisa, que o corpo desses brinquedos acompanha a lógica do mercado, evidenciando uma racialização mercantil em que as bonecas negras não aparecem no *ranking* dos corpos que vendem. Predomina, em nossa sociedade, a preocupação comercial com o fato de o brinquedo ser vendável, o que relega a boneca

negra ou de corpo diferente ao lugar da excentricidade ou do item de coleção com produção restrita. Tal prerrogativa nos faz constatar como as crianças e seus brinquedos estão imersos em um jogo de poder no qual a racialização dita quem é humanizado e quem é marginalizado. Desse modo, as investigações realizadas em contextos de Educação Infantil com foco nas relações étnico-raciais desde a década de 1990 têm demonstrado que, seja nas práticas pedagógicas ou nas narrativas das crianças, as relações de poder se baseiam na racialização dos corpos e dos objetos; portanto, são ambientes em que tanto a possibilidade de reprodução dessas assimetrias está presente quanto a produção de narrativas contra-hegemônicas constitui uma possibilidade real.

Essas disputas em torno do processo de racialização e da construção da identidade aparecem em investigações mais recentes, como a pesquisa desenvolvida por Izzie Madalena Santos Amancio, concluída em 2019. O objetivo do estudo consistia em compreender como os sujeitos infantis percebiam as identidades de gênero e de raça no âmbito de uma instituição pública de Educação Infantil em São Francisco do Conde, no Recôncavo da Bahia, com crianças de 4 a 5 anos. A escolha do local é altamente significativa para analisar os impactos da racialização em contextos majoritariamente negros: segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018), a cidade possuía uma população estimada de 39.338 habitantes, dos quais 90% se autodeclaravam negros. Na sala de referência onde a etnografia foi conduzida, composta por 15 crianças (nove meninas e seis meninos), o mapeamento das reações e falas infantis abriu ricas possibilidades de análise sobre como o racismo sistemático é assimilado ou tensionado na primeira infância. No que tange aos critérios utilizados pelos pequenos e às justificativas individuais para manifestarem rejeição às bonecas pretas, ganharam destaque expressões como: "Achei ela feia(o)" e "Porque ele é preta(o)". Como a maioria das crianças participantes da pesquisa pertencia fenotipicamente ao grupo racial negro, tais respostas chamam a atenção ao revelar que o julgamento depreciativo, quando confrontado com os próprios traços físicos dos sujeitos, sinaliza um doloroso processo de negação de si.

Esse posicionamento evidenciado na pesquisa de Amancio (2019) ilustra o peso da racialização como força estrutural. Demonstra-se que, mesmo em um município com ampla maioria negra, as crianças encontram-se em pleno processo de apropriação dos valores coloniais que erguem a identidade coletiva branca como ideal de perfeição e beleza. Ao realizarem esse processo de heteroatribuição negativa, as crianças dão visibilidade à maneira como a branquitude se constituiu historicamente através da subalternização do "outro" e da autoelevação do próprio grupo. Como argumenta

Munanga (2012), a branquitude decretou-se coletivamente superior aos demais grupos em função de suas características físicas hereditárias, projetando-se no imaginário social — de forma arbitrária e violenta — como o único padrão possível de beleza, inteligência, honestidade e inventividade. Esse desafio estrutural e a assimetria na representação lúdica continuam a se manifestar na cultura material das escolas, como demonstra a pesquisa realizada por Ana Paula Machado em 2024, em um Núcleo de Educação Infantil Municipal (NEIM) situado na cidade de Florianópolis. A análise crítica desse cenário revelou que a racialização também se expressa pela negligência institucional e espacial: enquanto a área externa da unidade apresentava traços expressivos de diversidade, a materialidade disposta no interior da sala de referência expunha lacunas importantes. Nos armários e cantinhos lúdicos, observou-se uma clara assimetria na representação, visto que a maioria dos bonecos disponíveis (como os modelos *Barbie* e *Ken*) possuía características físicas brancas. Embora uma boneca negra tenha surgido no decorrer da pesquisa, os bebês e as bonecas pretas encontravam-se frequentemente amontoados, desprovidos de roupas e sem o devido cuidado ou valorização estética no espaço, o que reproduz, materialmente, a hierarquia da racialização.

PRÁXIS PEDAGÓGICA PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA DE CRIANÇAS BEM PEQUENAS

A análise da práxis desenvolvida na creche de São Francisco do Conde ancora-se em um processo rigoroso de observação e registro, estruturado por meio do acompanhamento contínuo e da documentação pedagógica junto às crianças bem pequenas. Longe de uma dimensão puramente burocrática, essa rotina diária envolveu a estruturação intencional de dimensões cotidianas vitais — como o acolhimento, as vivências com a natureza e as expressões estéticas e musicais —, elegendo como eixos centrais a seleção de brinquedos representativos e a introdução de uma literatura infantil afirmativa.

Sob o amparo das discussões de Anna Maria Salgueiro Caldeira e Samira Zaidan (2013), compreende-se que a ação pedagógica na instituição de Educação Infantil, assim como nas demais modalidades de ensino, constitui-se como uma prática social complexa. Ela ganha materialidade nos diferentes espaços e tempos institucionais por meio do cotidiano de educadores, crianças e famílias, sendo permanentemente mediada pela tríade interativa entre professor, sujeito infantil e conhecimento. De acordo com

as autoras, nessa dinâmica estão imbricados, simultaneamente, múltiplos elementos particulares e gerais:

[...] sua experiência, sua corporeidade, sua formação, condições de trabalho e escolhas profissionais; aos demais profissionais da escola – suas experiências e formação e, também, suas ações segundo o posto profissional que ocupam; ao discente – sua idade, corporeidade e sua condição sociocultural; ao currículo; ao projeto político-pedagógico da escola; ao espaço escolar – suas condições materiais e organização; à comunidade em que a escola se insere e às condições locais (Caldeira; Zaidan, 2013, p. 20).

Essa complexidade sintoniza-se diretamente com a prática pedagógica desenvolvida por uma professora de crianças bem pequenas em uma creche no município de São Francisco do Conde, no Recôncavo Baiano. Esse contexto permite compreender como é possível construir com os bebês e crianças pequenas, relações pautadas em formas outras de se ver e estar no mundo, particularmente, em uma instituição cuja comunidade é majoritariamente negra. A creche assume, na visão da educadora, o papel de um espaço político e formativo que demanda o reconhecimento da criança como sujeito de direitos à sua diversidade étnico-racial e cultural. Como afirma Paulo Freire (1996), educar é um ato político que afeta a sociedade em suas diversas dimensões, o que invalida qualquer pretensão de neutralidade. Nas dimensões política e ética, a prática pedagógica deve ser orientada pela valorização do sujeito, pelo respeito à diversidade e pelo enfrentamento a toda forma de discriminação e exclusão. Assim, a educadora assume a responsabilidade de promover uma atuação crítica que contribua para uma educação humanizadora e emancipatória, corroborando o pensamento de Freire ao apontar que “não basta dizer que a educação é um ato político, assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação” (Freire, 2001, p. 25).

Ao longo de sua trajetória profissional, a docente percebeu a necessidade de dedicar uma atenção especial às interações cotidianas. Isso decorre do fato de que as relações das crianças entre si e com as professoras frequentemente são lidas de forma ingênua pelas equipes escolares, ou seja, desprovidas de uma reflexão sobre os impactos que as estruturas sociais exercem na construção das identidades infantis. Além disso, costumava-se destituir o poder que o ambiente, a cultura pedagógica e os materiais utilizados — como livros infantis, brinquedos e cartazes — têm sobre as crianças em geral e, em especial, sobre as crianças negras. Diante disso, o passo inicial para estruturar uma prática pedagógica verdadeiramente antirracista consistiu em realizar uma leitura densa do contexto e da localidade em que a creche está inserida. Essa postura atende ao que preconizam as normativas curriculares nacionais e, em

particular, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, que indicam a urgência:

[...] de análises das relações sociais e raciais no Brasil, de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos (Brasil, 2003, p. 23).

No que tange à responsabilidade dos profissionais nos espaços infantis, Teodoro (2012) ressalta que iniciar uma mudança na cultura pedagógica deve ser um compromisso inadiável de todos os responsáveis pela formação na primeira infância. As práticas pedagógicas que materializam o currículo são determinantes para que todas as crianças acessem uma educação de qualidade. Educar os pequenos para a construção de interações equânimes surge como o primeiro passo para assegurar uma vida digna e identidades positivas, de modo que "seguir o caminho da criança e identificar seus sinais no cotidiano infantil tem se demonstrado estratégia eficaz para trabalhar a diversidade étnico-racial na educação infantil" (Teodoro, 2012, p. 135). Sabendo que o cotidiano da Educação Infantil se estrutura em torno de interações e brincadeiras, as propostas devem ser planejadas intencionalmente por meio de recursos como músicas, literaturas, brinquedos e jogos que contribuam para o desenvolvimento integral. Esse trabalho precisa ocorrer em um ambiente onde o respeito à diversidade e a admissão das diferenças sejam centrais, garantindo que as Leis 10.639/03 e 11.645/08 sejam contempladas na rotina diária, e não apenas em datas comemorativas isoladas.

Tendo em vista o perfil do grupo de crianças negras da creche, a base do trabalho da professora centra-se na positivação da identidade. Conforme aponta Munanga (2012), é preciso resgatar a história e a autenticidade do povo negro, desconstruindo a memória negativa herdada da historiografia colonial que ainda coloniza o imaginário coletivo. Esse movimento reconstrói uma história positiva capaz de devolver a plena humanidade e a autoestima fragilizadas pela ideologia racista. Por essa razão, torna-se imperativo ensinar a história da África e do negro no Brasil a partir de novas posturas epistemológicas, rompendo com visões depreciativas e oferecendo subsídios para que o negro seja visto não apenas como objeto de estudo, mas como sujeito ativo na construção da cultura e do povo brasileiro, a despeito das desigualdades históricas. Além do componente histórico, o autor destaca a cultura — expressa nas religiões, artes, medicinas, tecnologias, ciências e visões de mundo — como outro fator constituinte e essencial da identidade negra (Munanga, 2012, p. 11).

Essa construção comprometida com as relações étnico-raciais exige presença cotidiana, escuta sensível e intencionalidade pedagógica, transformando o planejamento em um elemento dinâmico cujo ponto de partida é a escuta que transcende a audição e capta o corpo inteiro da criança. As propostas nascem do cotidiano, das curiosidades manifestadas nas interações e das hipóteses que elas formulam sobre si e o mundo. A partir disso, as vivências diárias alinham-se a um compromisso ético, político e estético, organizando espaços convidativos que valorizam histórias plurais e rompem com estereótipos. Nessa direção, a observação minuciosa permite à professora conhecer como as crianças brincam, o que dizem, o que seus corpos sinalizam e como se reconhecem nos materiais disponíveis. Esse planejamento dialoga estreitamente com os documentos legais e organiza o tempo, o espaço e os cuidados educativos — incluindo a chegada, o parque, as refeições, o sono e o banho — como momentos integrados. A materialidade e as vivências concretizam a estética para as crianças por meio de cores, texturas e sons, priorizando elementos que permitam o reconhecimento de suas histórias e dos modos de vida de seu grupo de pertencimento que, neste caso, traz fortes marcas da ancestralidade africana.

No cotidiano da sala, essa materialidade se configura em diferentes dimensões pedagógicas interconectadas. A primeira dimensão repousa no Acolhimento, estendendo-se às famílias que deixam seus filhos na instituição e que necessitam construir uma relação de confiança mútua. O diálogo com a comunidade para compartilhar as concepções de infância e a organização do espaço fortalece o sentimento de pertencimento desde o início. A literatura infantil desponta como outra dimensão essencial, funcionando como um ato político na escolha de narrativas que valorizam o protagonismo de crianças negras, historicamente invisibilizadas ou estereotipadas. A seleção dos livros exige análise criteriosa das ilustrações, do enredo, da autoria e do respeito estético com que os personagens são representados. Integrada aos momentos de roda ou cantinhos de leitura, a contação de histórias atua como disparadora para experiências de desenho, dramatização e expressão de sentimentos, sendo possível notar o impacto dessa intencionalidade no brilho dos olhos e nos gestos de cuidado das crianças com os livros.

Durante o processo de inserção na creche, a literatura apoia diretamente o acolhimento emocional e o trabalho com as identidades e sentimentos. Diante do choro decorrente da saudade familiar, o livro "*Quero Colo!*" (Stela Barbieri e Fernando Vilela, 2010) tem sido uma ferramenta preciosa por passear pelos afetos e pelas diversas formas de colo ao redor do mundo. A leitura dessa obra inspirou a criação de um canto

lúdico composto por bonecas, camas e tecidos, além da confecção de um "mural de afetos" com fotografias das famílias das crianças e da professora. Esse mural permitiu que os pequenos apresentassem seus pares e recorressem às imagens ao longo do dia para reafirmar a proximidade do reencontro. Junto a essa obra, livros como *"Tanto Tanto"* (Trish Cooke, 1997) e *"Akili está feliz"* (Kiusam Oliveira, 2022), estruturam as propostas que privilegiam autores negros, assegurando que as crianças se vejam representadas positivamente em narrativas que valorizam sua estética, cultura e dinâmicas familiares.

O reflexo dessas leituras se manifesta de forma potente na autoimagem delas. Em uma experiência de pintura inspirada na arte contemporânea, uma menina negra solicitou espontaneamente à professora: "solta meu cabelo!". O pedido relacionava-se diretamente com as histórias contadas sobre as formas de pentear e o afeto das mães com os cabelos de suas filhas, tendo o livro *"Meu cabelo é de rainha"* (bell hooks, 2019) como interface marcante desse processo de valorização estética. Do mesmo modo, o brinquedo assume centralidade como dimensão pedagógica, garantindo a inclusão natural de bonecas negras com diferentes texturas de cabelo, roupas e corpos no espaço lúdico, sem divisão por gênero, partindo do princípio de que meninos e meninas compartilham livremente as ações de cuidar, alimentar e dançar. Ouvir expressões como "essa boneca se parece com minha irmã" ou "ela tem o cabelo igual ao meu!" evidencia o êxito de uma práxis pedagógica antirracista na posituação dos corpos negros.

Os gêneros textuais e as próprias paredes da creche constituem outras dimensões que precisam comunicar a diversidade. A professora diversifica o repertório inserindo jornais, revistas, cartas, receitas, bilhetes, poesias, cantigas e obras fílmicas que dialoguem com as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, avaliando criticamente as referências e a autoria do que é exposto. Mesmo balbuciando e engatinhando, as crianças exploram texturas e imagens em propostas como o "Paredão de Notícias" — um espaço estruturado com jornais colados na parede da sala que gerou fascínio e constante visitação pelos pequenos. Esse movimento assume que o educador da primeira infância deve ser um pesquisador constante, ampliando os repertórios das crianças que, por natureza, também pesquisam, amassam, rasgam e experimentam. Sob essa ótica, a arte contemporânea oferece suporte indispensável ao ir além das folhas e telas, propondo investigações com capacetes, películas de raio-X, tecidos e plásticos, focando nas possibilidades do pensamento e não em modelos pré-estabelecidos.

Defende-se, portanto, uma educação circular e não linear, superando a lógica de projetos isolados ou restritos a datas comemorativas. A temática étnico-racial deve estar costurada com intencionalidade nas músicas, nos brinquedos e nas vivências lúdicas. O espelho insere-se nesse arranjo como uma ferramenta essencial de descoberta subjetiva, permitindo que a criança comece a "familiarizar-se com a imagem do próprio corpo, conhecendo progressivamente seus limites, sua unidade e as sensações que ele produz" (Brasil, 1998, p. 28). A introdução de um espelho em um grupo de crianças de 2 anos desencadeou ricas reações emocionais e desdobrou-se na leitura do livro "*Cabelo Belo*" (Gedalva Paz e Valuza Saraiva, 2015), culminando em uma produção artística coletiva de autorretrato em que elas, as crianças, utilizaram giz de *crayons* de variados tons de pele.

A valorização da ancestralidade também se materializa na relação íntima com a natureza. A conexão com o meio ambiente evoca saberes tradicionais por meio de visitas ao parque externo, cultivo de uma horta lúdica, manuseio de folhas de chás e pinturas com elementos naturais, gerando memórias afetivas e assegurando as brincadeiras da não reprodução do racismo. Essas hipóteses infantis emergem em falas espontâneas durante as explorações, como no dia em que uma criança exclamou no jardim: "é uma formiga! e ela tá viva!". A partir desse interesse, a horta construída na creche permitiu que os pequenos plantassem e sentissem o cheiro e a textura do boldo, culminando na experiência do "Chá da Primavera" e na degustação de frutas no lanche. O momento do chá promoveu uma reflexão sensível sobre o papel das ervas na manutenção da saúde entre os povos africanos, originários e suas famílias, ecoada nos comentários das crianças: "minha mãe faz chá para mim" e "Eu gosto de chá, Pró!". Essa vivência orientou o planejamento seguinte para o desenho de observação de plantas, com lápis de múltiplas tonalidades.

Essas experiências que criam memórias são potencializadas quando a comunidade é convidada a participar do cotidiano escolar. A leitura do livro "*Brincando de Antigamente*" (Fabíola Cunha, 2019), inspirou uma proposta de confecção de receitas de bolo com as famílias, entrevistas sobre infância e o resgate de brincadeiras de roda, corrida de saco, pega-pega e a brincadeira "terra-mar", todas permeadas por artefatos das culturas infantis africanas e afro-brasileiras. Esse entrelaçamento de ações coaduna com a argumentação de Franco (2020, p. 368), ao mencionar que a prática pedagógica, diferentemente da prática puramente docente, é pautada por decisões, princípios, ideologias e estratégias que atuam como ingredientes estruturantes,

reafirmando que "tais práticas só podem ser percebidas e compreendidas na perspectiva da totalidade".

Por fim, a corporeidade e os instrumentos musicais consolidam-se como dimensões de expressão cultural e identitária na roda. Ao som do pandeiro e do caxixi, que comunicam tradições e ancestralidade, as crianças movimentam-se e conectam-se. A introdução de cantigas de roda como "*Olele moliba makasi*" (República Democrática do Congo), "*Zimbolê*" (África do Sul) e "*Si mamakaa*" (Tanzânia) expande o repertório e origina rodas de conversa e murais ilustrados que registram as performances corporais. Todo esse arco pedagógico estende-se às rotinas de cuidado essencial — como o banho, a alimentação, a troca e o sono. O ato de pentear os cabelos na creche, por exemplo, assume o estatuto de um gesto de afeto, acolhimento e valorização estética, e não de mera organização higiênica. Na Educação Infantil, a indissociabilidade entre o educar e o cuidar evidencia que cada detalhe da rotina diária é profundamente pedagógico, comunicando respeito e consolidando a creche como um espaço social indispensável para a formação subjetiva e antirracista das crianças.

CONSIDERAÇÕES PARA CONTINUAR A CONVERSA...

As discussões empreendidas ao longo deste artigo evidenciam que o chão da Educação Infantil não se encontra isolado das assimetrias e das dinâmicas macroestruturais que governam o tecido social brasileiro. Longe de validar o mito de uma infância "cega" às marcações de raça, a imersão nos universos lúdicos investigados revelou que as crianças não apenas percebem as marcas da diferença, como também dominam as linguagens e os códigos de classificação, hierarquização e normalização de corpos herdados da nossa matriz colonial.

A análise pautada na abordagem histórico-cultural de Vygotsky permitiu compreender o jogo de faz de conta e o manuseio dos brinquedos como instâncias de densa produção simbólica, cultural e política. Sendo a atividade que guia o desenvolvimento psíquico e o processo de socialização nessa faixa etária, a situação imaginária atua como um espelho plástico e maleável onde as experiências da realidade concreta são ativamente reelaboradas pelas culturas de pares. É nesse território semiótico que a perversidade do racismo sistêmico ganha materialidade. Como demonstrado no contraste dos dados empíricos, as relações de dominação manifestam-se tanto na violência discursiva que desumaniza e empurra o corpo negro para uma "zona de não-ser" — como na objetificação da criança rebaixada ao papel de animal em

função de sua fenotipia —, quanto na reprodução de estereótipos morais e estéticos depreciativos projetados sobre os brinquedos e bonecas negras.

Contudo, este estudo também buscou enfatizar que as crianças não operam como receptáculos passivos das ideologias de racialização. O olhar atento ao cotidiano infantil desvelou o faz de conta como um espaço tático de disputa e contestações. Ao canalizarem suas resistências nas fraturas do jogo simbólico — como no caso do menino negro que ressignifica os sentidos de poder e autoridade por meio da plasticidade dos blocos de montar —, os sujeitos infantis performam protestos legítimos contra a seletividade dos olhares vigilantes e as assimetrias institucionais que ainda toleram o privilégio da branquitude.

Frente a esse cenário, torna-se urgente fraturar o silenciamento e o distanciamento que historicamente caracterizam a postura docente diante dos conflitos raciais na primeira infância. Conforme preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as propostas pedagógicas precisam assumir um compromisso explicitamente político e democrático voltado para o rompimento das relações de dominação étnico-racial. Como discutido no relato da prática pedagógica bem-sucedida, a mediação consciente e intencional do professor é o fator determinante para desestabilizar as narrativas hegemônicas.

Ampliar o cotidiano das creches com materialidades afirmativas, brinquedos que valorizem a diversidade e interações pautadas em uma distribuição equitativa do afeto, são passos indispensáveis para assegurar a constituição positiva da identidade das crianças negras. Conclui-se, portanto, que combater o racismo institucional na Educação Infantil exige uma docência taticamente engajada e vigilante, capaz de acolher a ludicidade em toda a sua complexidade política. Somente por meio de uma intervenção pedagógica que recuse a neutralidade, será possível garantir o direito pleno à infância e inaugurar outras narrativas, mais emancipatórias e profundamente humanas, para as futuras brincadeiras de faz de conta.

REFERÊNCIAS

AMANCIO, Izzie Madalena Santos. **Só posso ser menina ou menino?** Identidade de gênero e raça nas narrativas de crianças em espaços de Educação Infantil. 2019. 82 f. il. color. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade da Integração da Lusofonia Afro-brasileira, São Francisco do Conde, 2019.

ASSIS, Dayane Nayara Conceição de. Corpos negros e representação social no Brasil: uma discussão de gênero e raça. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) (ABPN)**, v. 9, n. 21, p. 123–134, 2017. Disponível

em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/231>. Acesso em: 13 jul. 2026.

BARBIERI, Stela; VILELA, Fernando. **Quero colo!** São Paulo: SM, 2010.
BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 8 maio 2025.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 6 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 9 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 9 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

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

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro; ZAIDAN, Samira. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Livia Maria Fraga (org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente** [recurso eletrônico]. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

CLARK, Kenneth B.; CLARK, Mamie P. Racial identification and preference in negro children. In: PROSHANSKY, Harold; SEIDENBERG, Bernard (ed.). **Basic Studies in Social Psychology**. New York: Holt Rinehart and Winston, 1947. p. 308-317.

COOKE, Trish. **Tanto tanto**. Tradução de Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 1997.

CORDAZZO, Scheila Tatiana Duarte; VIEIRA, Mauro Luís. Caracterização de brincadeiras de crianças em idade escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 21, n.

3, p. 365-373, 2008. DOI: 10.1590/S0102-79722008000300004.

CUNHA, Fabíola. **Brincando de antigamente**. Ilustrações: Mary Mos. Recife: Prazer de Ler, 2019. 16 p.

DORNELLES, Leni Vieira; MARQUES, Circe Mara. Pedagogias da racialidade: modos de se constituir crianças negras em escolas de educação infantil do Brasil. **Propuesta Educativa**, Buenos Aires, n. 43, p. 113-122, 2015. Disponível em: <https://revistas.ungs.edu.ar>. Acesso em: 8 maio 2025.

DUTRA, Gabriel Pinto. A construção do negro enquanto um não-ser na modernidade: a fábrica de sujeitos raciais e suas implicações para as engrenagens do capitalismo no ontem e no hoje. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 14, n. 2, p. 107-130, ago. 2022.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Rio de Janeiro: Temas e Fotos, 2008.

FAUSTINO, Deivison Mendes. **Frantz Fanon**: um revolucionário particularmente negro. São Paulo: Ciclo Contínuo Editorial, 2020.

FERRARA, Lucrecia D'Alessio. **Olhar periférico**: informação, linguagem, percepção ambiental. São Paulo: Edusp/FAPESP, 2002.

FERREIRA, Manuela. Brincar/Play. In: TOMÁS, Catarina; TREVISAN, Gabriela; CARVALHO, Maria João; FERNANDES, Natália (org.). **Conceitos-chave em Sociologia da Infância**. Perspetivas Globais. Key concepts in Sociology of Childhood. Global Perspectives. Braga: UMinho Editora, 2021. p. 76-81.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia e práticas pedagógicas interculturais. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 12, n. 27, p. 367-379, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/991>. Acesso em: 6 jun. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 23).

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 62-74, 2003.

GOODMAN, Mary Ellen. **Race awareness in young children**. New York: Collier Books, 1958.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio/Apotheke, 2017.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **Meu cabelo é de rainha**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa populacional municipal e estimativas**. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

IRUKA, Iheoma U. Effects of Racism on Child Development: Advancing Antiracist Developmental Science. **Annual Review of Developmental Psychology**, 2022.

JONES, James M. **Racismo e preconceito**. Tradução Dante Moreira Leite. São Paulo: Edgard Blücher/Edusp, 1973.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brinquedo na educação: considerações históricas. **Série Ideias**, São Paulo, n. 7, p. 39-45, 1995. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_07_p039-045_c.pdf. Acesso em: 15 ago. 2017.

MACHADO, Ana Paula. **Representação e racialização nas brincadeiras de faz de conta de crianças pequenas em espaços de Educação Infantil**. Orientadora: Cristina Teodoro. 2025. 292 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2025.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Cadernos PENESB**, Niterói: UFF, n. 5, 2004.

OLIVEIRA, Kiusam de. **Akili está feliz**. São Paulo: Melhoramentos, 2022.

PAZ, Gedalva da; SARAIVA, Valuza. **Cabelo Belo**. Rio de Janeiro: Metanoia, 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **Raça e racismo na virada do milênio**: os novos contornos da racialização. 1999. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

TATUM, Beverly Daniel. **"Why are all the Black kids sitting together in the cafeteria?"**: and other conversations about race. Revised ed. New York: Basic Books, 2017.

TEIXEIRA, Hélita Carla; VOLPINI, Maria Neli. A importância do brincar no contexto da educação infantil: creche e pré-escola. **Caderno de Educação: Ensino e Sociedade**, São Paulo, p. 76-88, 2014.

TEODORO, Cristina. Diversidade étnico-racial: por uma prática pedagógica na educação infantil. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

TEODORO, Cristina. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil**. Belo Horizonte: Nandyala, 2018.

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

UMAÑA-TAYLOR; Adriana; RIVAS-DRAKE, Deborah. Ethnic-Racial Identity and Adolescents' Positive Development in the Context of Ethnic-Racial Marginalization: Unpacking Risk and Resilience. **Human Development**, v. 65, p. 293-310, 2020.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Obras Escogidas. Buenos Aires: Cartago, 1987. Tomo III.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Psicologia da arte**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

NOTAS

TÍTULO DA OBRA

BRINCADEIRA DE FAZ DE CONTA RACIALIZADA: PRÁXIS ANTIRRACISTA E OUTRAS NARRATIVAS NA CRECHE Racialized pretend play: antiracist praxis and other narratives in early childhood education

Cristina Teodoro

Doutora em Educação
Instituto de Humanidades e Letras do Campus dos Malês
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira
Professora credenciada no PPGE/UFSC
São Francisco do Conde-BA
cristina.teodoro@unilab.edu.br
 <https://orcid.org/0000-0002-0850-4014>

Dilza Ramos Pinheiro

Licenciada em Pedagogia
Mestranda em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC)
Salvador, Brasil
dilzasramos@gmail.com
 <https://orcid.org/0009-0001-4585-3854>

ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA DO PRINCIPAL AUTOR

Avenida Juvenal Eugênio de Queiroz, S/N, Baixa Fria, São Francisco do Conde, CEP: 43.900-000, Brasil.

AGRADECIMENTOS

Não se aplica

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: C. Teodoro, D.R. Pinheiro

Coleta de dados: C. Teodoro, D.R. Pinheiro

Análise de dados: C. Teodoro, D.R. Pinheiro

Discussão dos resultados: C. Teodoro, D.R. Pinheiro

Revisão e aprovação: C. Teodoro, D.R. Pinheiro

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

O conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo não está disponível publicamente.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

LICENÇA DE USO

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste

periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES

Márcia Buss-Simão.

HISTÓRICO

Recebido em: 26-10-2025 – Aprovado em: 12-04-2026 - Publicado em: 20-08-2026