

DIVERSIDADE, DIÁLOGO E CONHECIMENTO: PARA UMA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUDENTE

Iolanda da Costa da Silva

Rosana Luiz de Azevedo Nogueira

Adriana Fernandes de Souza

RESUMO: O presente texto tem como objetivo compartilhar algumas de nossas aprendizagens na turma de Educação infantil, em uma escola municipal de Maricá, com alunos entre 4 e 5 anos, em 2019. A turma apresentava algumas reproduções de atitudes preconceituosas. Diante desta realidade, apropriamos do diálogo e dos princípios da Pedagogia Social, a fim de compreender possíveis razões e, juntos, buscamos meios para solucionar essa problemática.

Palavras-chave: Diálogo. Pedagogia Social. Diversidade.

Introdução

A escola é um espaço separado por um muro, um cercado que a “afasta” do espaço não escolar. Mas, se refletirmos bem, este muro não a separa de quase nada. Essa construção que pode ser de distintos materiais não é capaz de impedir a entrada de muitos sentimentos ou ações que vem de fora da instituição de ensino, como a indiferença, a exclusão, o preconceito e a violência.

Diante dessa realidade, percebemos que essa barreira não oferece as proteções necessárias que todo homem necessita desde seu nascimento: direito à vida com proteção, inclusão e aceitação de si mesmo e pela sociedade.

Não estamos afirmando com esta fala que não haja muros: “Obra de alvenaria, adobe, taipa, tijolo etc., destinada a cercar um recinto, a proteger um povoado ou cidade, ou separar um lugar de outro.”¹, mas que se perceba que a barreira para o que não acrescenta ou edifica em nossas vidas somos nós

¹ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/muro/>. Acesso em 27/07/2020.

mesmos. E, muitas vezes seremos a barreira do outro, aquele que o protege ou o ajuda a se proteger. Pois, o que tende a ultrapassar tais estruturas são sentimentos e estes nem sempre são distinguidos ou percebidos antes de se concretizarem, são abstratos. Contudo, com um bom trabalho perpassado de diálogo, escuta sensível (BARBIER, 1998) e respeito, podemos trabalhar alguns sentimentos que prejudicam ao próximo ou a nós mesmos.

A Pedagogia Social se torna um dos alicerces deste trabalho ao se propor a ajudar e a compreender os grupos menos favorecidos auxiliando-os no desenvolvimento de sua qualidade de vida, Martins e Araújo (2012). Ao apropriarem-se desta metodologia social, todos que trabalham na escola, cada qual em sua função, podem ensinar e dar bons exemplos afetando de forma positiva a vida de todos que circulam nesse espaço escolar.

Tais pensamentos reafirmam que a escola não é um espaço fora do mundo, mas faz parte deste mundo em movimento, onde a complexidade do lidar com o outro tende, muitas vezes, a dar lugar a não aceitação: de nós mesmos e/ou do próximo, seja por qual motivo for. O diferente existe em todo lugar. A nossa singularidade em agir, pensar, sentir é o que nos torna especiais e, por fim, nos diferencia ainda mais.

Em 2019 ao trabalharmos em uma turma de Educação Infantil, percebemos que os sentimentos negativos quanto às diferenças humanas podem ganhar vida até mesmo entre os pequenos. Essa realidade saltou aos nossos olhos após presenciarmos algumas ações excludentes de um pequeno grupo para com uma aluna, em uma escola de tempo integral.

Foi difícil compreender como crianças de quatro e cinco anos apresentavam comportamentos que são, na verdade, reflexos de atitudes preconceituosas existentes em nossa sociedade. Não se tratou da turma em geral, mas sim de 5 (cinco) alunos em particular. E esta inquietação provocou outras indagações: Será que essas crianças são preconceituosas? Será que elas não gostam desta colega? Como este grupo de alunos se enxerga? Este último questionamento surgiu devido ao fato de algumas crianças que apresentavam o comportamento excludente em relação à colega serem negras.

Desenvolvimento

Este trabalho foi realizado com uma turma do PRÉ II, com crianças entre 4 e 5 anos de idade. A escola está localizada em uma área considerada rural, no município de Maricá – RJ, durante o ano letivo de 2019. A turma era composta de 21 estudantes da classe popular.

A princípio, sempre que percebíamos alguns movimentos que fugissem/destoassem da boa convivência, procurávamos saber o que estava acontecendo e fazíamos logo uma intervenção, convidando-os a falar e a escutar sobre o que estava lhes incomodando. Sempre começávamos como se fosse a primeira vez.

A partir da fala deles de que “*tal coleguinha era chata*”, “*os colegas não querem brincar comigo e falam que meu cabelo é feio*”, entre outras alegações, problematizávamos os seus próprios discursos, na tentativa de fazê-los refletir sobre suas falas e pensamentos.

Eles respondiam e nós tentávamos por meio deste diálogo fazer com que percebessem o aspecto negativo e positivo de cada fala apresentada. Por exemplo: questionávamos “o que é ser chata/chato?”, “Por que ser chata/chato não era legal?”. Tentávamos destacar que eles apontavam muitas vezes características ou atitudes em cada ação do colega como chatas e que, por isso, deveriam então conversar, perguntar para a colega o porquê de ela agir daquela forma. Dessa forma, aprenderiam a compreendê-la e, conseqüentemente, a não maltratar o outro ou provocar discórdias.

Em relação às brincadeiras e o uso dos brinquedos, instigávamos a compreensão, união e aceitação de que os brinquedos eram para todos e que seria interessante que brincassem juntos. Quanto às características físicas, explicávamos que existem vários tipos de cabelos e assim trabalhamos algumas características humanas.

Ao refletirmos sobre esses acontecimentos nos questionamos: “De que maneira esta diversidade é apresentada às nossas crianças?”, “Ensinamos verdadeiramente sobre o que é a diversidade?”. Foi possível fazer várias reflexões em um “simples” desentendimento de crianças. Desde que as crianças nascem, independentemente do tom de pele dos responsáveis,

ensinamos enfaticamente sobre as pessoas serem de todas as cores? E que existem raças diferentes?

Raça é um termo que foi utilizado historicamente para identificar categorias humanas socialmente definidas. As diferenças mais comuns referem-se à cor de pele, tipo de cabelo, conformação facial e cranial, ancestralidade e genética (SANTOS et al., 2010, p.124).

As referências dos desenhos em seu quarto, as bonecas e bonecos são de tonalidades diferentes? Será que uma criança branca tem um boneco negro em seu quarto? E um menino negro, acostumado a enxergar bonecos e super-heróis brancos, geralmente com cabelos louros e olhos claros, consegue se enxergar como especial?

O sentimento de diferença começa logo na infância. A propósito, a autoestima da criança começa a ser formada na infância. Na sua vivência com pais, amigos, brinquedos, desenhos na televisão e gibis. Cabe aos pais e aos educadores trabalharem o tema diversidade e demonstrarem que o normal é ser diferente. Diferenças são especiais (CECHIN E SILVA, 2014).

Diante dessa realidade pensamos que este tipo de comportamento não foi devido às crianças serem preconceituosas ou más. Trata-se de uma reprodução daquilo que vivem e que veem (ou não veem) na sociedade.

Quando se incomodam com a colega porque o cabelo dela é diferente, crespo e curto, na verdade estão discriminando por não estarem habituadas a ver e a conviver com uma menina que não tenha cabelos longos. Mulheres podem usar o cabelo que quiserem, assim como mulheres negras podem usar o poderoso *black*.

Estas são algumas questões que adultos ainda debatem em sociedade e que devem ser levadas às esferas infantis, normalizando o entendimento da diversidade humana. Assim, quando a criança cresce sabendo que cada pessoa possui traços próprios, sua autoestima é fortalecida e sua autoaceitação acontece de maneira natural.

A criança sabe que ela é de determinada maneira e que o outro também pode ser de outra. Meninas e meninos crescem amando seu cabelo e cuidam

da maneira especial que deve ser, valorizando e enaltecendo suas características físicas.

É importante que pais e professores reflitam e conduzam um debate sobre a visão eurocêntrica da sociedade, em que os tipos físicos representados por todos os lados são europeus: brancos, olhos claros, cabelos lisos. Este padrão eurocêntrico corrobora para a manutenção do preconceito racial, ainda mais em um país como o Brasil que viveu 400 anos com mão de obra escrava.

E quando os atos falam mais que as palavras?

O que mais nos marcava em toda essa relação de conflitos na sala de aula era o isolamento imposto pelo grupo a uma estudante em particular. Por vezes, quando ela se aproximava deles, eles se levantavam e a deixavam sozinha. Esse ato nos constrangia e causava tristeza na estudante.

[...] percebemos nosso mundo não só por meio de sentidos físicos, mas também morais, que são as valorações geradas por meus atos que sempre se realizam em presença e em cooperação com o *outro* ser humano, por intermédio de uma tríplice ótica na qual vemos o mundo: *eu-para-mim*, *eu-para-outro*, *outro-para-mim*, de tal modo que o mundo resulta ser o espaço onde se desenvolve nossa atividade, concebida sempre em uma estreita participação do outro[...].(BUBNOVA; BARONAS e TONELLI' 2011, p.272).

A estudante não estava tendo a interação com este pequeno grupo que a excluía. Pensando em reverter essa situação, chamamos o grupo em particular e o questionamos:

- *Por que deixar a colega sozinha, assim como vocês fizeram? E se fosse com vocês este ato?*

Todos respondiam que não gostariam e que ficariam tristes. Então perguntamos:

- *Qual é a razão de fazerem isso com a colega?*

E novamente alguns falavam que ela era chata. Até que um dia uma aluna relatou:

- *Eu não brinco porque fulana, apontando para a colega, falou para eu não brincar. Por mim eu brincava.*

Esta fala nos surpreendeu, pois essa aluna nos relatou o desejo de interagir com a criança excluída, contudo tinha receio de chatear a amiga. Bubnova; Baronas e Tonelli (2011) nos levam a perceber que esse “não” ato “no entanto, são atos para-outro. Esses atos, realizados para outro, procurando seu olhar e sua sanção, repercutem de uma maneira definitiva em outra pessoa e no mundo.”(p.272). O fato de ela não brincar com a colega visava a aprovação da amiguinha e não o seu desejo real, mas o que o outro lhe imputava a condição de ser amiga ou não.

Tempo integral, vivência integral, olhar integral...

Como a escola era em tempo integral essa situação tendia a perdurar ao longo do dia. As crianças conviviam mais tempo conosco do que com a família. Desta forma, nós, educadores escolares, precisávamos pensar em como promover uma educação que atendesse às necessidades das crianças como a educação defendida por Wallon.

Segundo WALLON, a Educação deve atender às necessidades imediatas de cada etapa do desenvolvimento infantil, assegurando a plena realização das disposições e aptidões atuais, ao mesmo tempo em que prepara a etapa seguinte, nutrindo na criança o desenvolvimento das atitudes e funções que estão por vir e que, de alguma forma, já se manifestam em sua atividade presente. (GALVÃO, 1995, p.4)

O tempo integral na instituição de ensino “refere-se à extensão do tempo de escolaridade, mas também à ampliação de oportunidades de conhecimento de mundo e conseqüentemente formação integral do indivíduo. Trata-se da busca por uma educação ideal, transformadora” (SANTOS, 2013, p.6). Sendo assim, para o aluno que fica mais tempo dentro da escola:

[...] este é o seu espaço de aprendizagem formal, de sistematização do seu conhecimento. Se não for na escola o momento para desenvolver seu conhecimento, onde vai ser? O tempo que ele passa ali se destina, entre outros objetivos, à disponibilidade para se adotarem situações de aprendizagem alternativas [...] (MAURÍCIO, 2009, p. 27).

Em concordância com a autora, procurávamos repensar as nossas práticas e refletir sobre a Educação Infantil de uma forma diferente, no que tange à influência da educação na vida da criança, principalmente em uma escola de tempo integral.

Diante desta análise, ficou evidente que a relação com os estudantes demandava ações que refinassem o protagonismo das crianças em seu processo de formação. Logo, buscamos atividades que pudessem oferecer uma contribuição significativa para o seu desenvolvimento integral, como sinaliza a BNCC - Base Nacional Comum Curricular (2017).

Assim, estreitando ainda mais nosso diálogo com a Pedagogia Social reafirmamos que:

A construção de uma pedagogia da superação não passa apenas pelo esforço de um educador ou de uma escola isolada, passa também, e principalmente, pelo esforço do conjunto de educadores que buscam dar sentido a uma opção e ação profissional a partir da reflexão sobre suas práticas [...] (MARTINS E ARAUJO, 2012, p.64).

A Pedagogia Social visa uma educação reflexiva, é um trabalho dialógico em busca de ações que despertem o que há de melhor no outro para o outro. Acreditamos ser uma metodologia de resgate emocional, social e psicológico daquele aluno, por vezes excluído. E, assim, buscamos melhorar nossa caminhada do fazer docente – a relação professor/aluno, aluno/aluno dentro da realidade da sala de aula.

Com os constantes diálogos reflexivos com o grupo, a relação entre eles e a colega melhorou. Mas, por um curto espaço de tempo. O que nos levou a perceber e a considerar que esse trabalho era lento, exigia a desconstrução de conceitos e o rompimento de ideologias que estão arraigadas na cultura brasileira e que as crianças acabam reproduzindo em sala de aula, o que vivenciam noutros espaços sociais. Ao refletirmos sobre estas necessidades buscamos tecer diálogos com Sarmiento (2005) e este nos fez lembrar a sociologia da infância:

[...]a sociologia da infância propõe-se a interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objecto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo crescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada. A infância é concebida como uma categoria social do tipo geracional por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social [...] (SARMENTO, 2005, p.363).

Ao término dessa conversa fomos convidadas pelo autor (SARMENTO, 2005) a refletir sobre a infância, considerando “a sociedade na sua multiplicidade, aí onde as crianças nascem, se constituem como sujeitos e se afirmam como actores sociais, na sua diversidade e na sua alteridade diante dos adultos.”(p.378). Sociedade com distintas informações, sentimentos, preconceitos já enraizados contribui na formação do ser social, político, intelectual e emocional de uma criança, de forma negativa ou positiva.

Reconhecer a criança enquanto ator social contribui para um novo olhar nos docentes, principalmente em turmas de crianças pequenas. Desperta em nós ações que contribuem nas reflexões de seus atos. Compreendendo a relevância dessa afirmação em nossas práticas diárias, assim, visamos outras estratégias que nos possibilitassem trabalhar com a turma, a fim de que explorassem essas questões e de que refletissem sobre suas atitudes e as relações de convivência.

Trabalhar com a literatura infantil já fazia parte da nossa prática pedagógica, visto que consideramos como uma metodologia capaz de tocar facilmente os estudantes. O lúdico, a imaginação, os conceitos das várias ciências se fazem presente, possibilitando à criança a elaboração e a reelaboração de seu pensamento, conseqüentemente, de seus sentimentos. Isto é um valioso instrumento de reflexão sobre os comportamentos. De acordo com Souza e Bernardino (2011),

[...] a contação de histórias é um valioso auxiliar na prática pedagógica de professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. As narrativas estimulam a criatividade e a imaginação, a oralidade, facilitam o aprendizado, desenvolvem as linguagens oral, escrita e visual, incentivam o prazer pela leitura, promovem o movimento global e fino,

trabalham o senso crítico, as brincadeiras de faz-de-conta, valores e conceitos, colaboram na formação da personalidade da criança, propiciam o envolvimento social e afetivo e exploram a cultura e a diversidade (SOUZA E BERNARDINO, 2011, p. 236).

Após conversa entre nós, colegas professoras, sobre as atividades a desenvolver, utilizando o recurso da literatura infantil, resolvemos trabalhar com o livro de Miriam Leitão, *Flávia e o bolo de chocolate* (2015).



Descrição: Uma mulher que não conseguia ter filhos decide procurar uma criança que não tenha mãe e que a queira. Realiza seu sonho ao encontrar a pequena Flávia. Por muitos anos, a menina cresce feliz, ao lado de Rita. Até o dia em que percebe a diferença entre a cor de sua pele e a da mãe. É quando entra em crise e começa a questionar as diferenças.

<https://www.extra.com.br/livros/literaturainfantojuvenile/infantil-de4a10anos/livro-flavia-e-o-bolo-de-chocolate-miriam-leitao-5066399.html>

Primeiro contamos a história. Depois solicitamos que algumas crianças a recontassem. Inicialmente o objetivo era trabalhar com a obra em duas etapas, mas se abriram oportunidades para novas atividades. O reconto, segundo Nascimento e Souza (2018) “[...] permite o senso de identificar no texto, contextos sociais e de vivência da criança com sua própria relação com o mundo” (p. 79).

Em seguida conversamos sobre a história. Perguntamos quais eram as personagens principais, quais os perfis das personagens e o que aconteceu na história. As crianças participaram bem. Descreveram as personagens, falaram o que aconteceu na história, como a Rita (personagem) se comportou diante das ações preconceituosas de algumas vizinhas e quais foram as estratégias dela quando a Filha passou a rejeitar a própria cor.

A partir das falas reflexivas dos estudantes, questionamos se a personagem agiu de forma correta. Todos responderam que sim. Uma criança falou: - *A vizinha era chata. As pessoas não precisam ser iguais.*

Assim, começamos a falar sobre as diferenças humanas, como a cor da pele, cabelos e biótipos. Focamos ainda mais nos traços das pessoas negras.

Uma das professoras disse: *“eu sou preta e com os cabelos curtos e crespos, mas também existem negros e negras com os cabelos compridos e com a pele retinta (mais escura) ou com a pele negra mais clara, ou seja, são várias tonalidades da pele negra”*.

Continuou perguntando: - *Vocês acham que as pessoas com cabelos ou cores diferentes, não só a cor, mas a altura, o corpo, vivem de forma diferente? Não ficam tristes, não vão ao banheiro, não sentem fome ou sede?*

A turma respondeu que não. Prosseguiu: -*Todos aqui sentem isso?*

Todos falaram que sim. A professora continuou:- *Então isso demonstra que somos seres humanos e, por mais que sejamos diferentes na aparência, somos pessoas que precisam de cuidado, carinho, respeito.*

Continuando a conversa, falamos que na escola todos eram diferentes e que o Brasil é um país formado por muitas raças e toda essa diversidade contribui para o desenvolvimento do país e viver em coletividade é muito importante. Explicamos que também existiam diferenças culturais, assim como hábitos alimentares e ritmos musicais.

Diversidade como foco

A partir deste diálogo, decidimos confeccionar o mapa do Brasil dividido por regiões, para que pudessem enxergar fisicamente as diferenças no país. Ao abordar as diversidades, colamos várias fotos de revistas com pessoas com distintas características, incluindo várias mulheres com cabelos curtos, fotos de várias raças com o objetivo de mostrar às crianças que qualquer pessoa pode usar cabelo curto.

Esse mapa ficou na sala por muito tempo e à vista dos alunos.

Nós o intitulamos: O Brasil das belas diferenças.



Fonte: arquivo pessoal das autoras

Em outro encontro retornamos à história do livro “Flávia e o bolo de chocolate” e levamos uma boneca negra para eles brincarem, visto que na sala havia nenhuma. Eles brincaram normalmente.

Depois solicitamos que eles fizessem uma dramatização da história, usando a boneca como a personagem Flávia. Deixamos que eles se organizassem e o interessante foi que quase todos rememoravam as falas dos personagens e vivenciavam as personagens de forma expressiva.

Após a dramatização retornamos aos personagens, mas agora associando aos acontecimentos da sala de aula. Perguntamos se eles achavam errado o que as vizinhas Rita (personagem) fizeram, porque na sala havia crianças que estavam maltratando a aluna que aqui chamaremos de *Zulma*².

Alguns alunos se entreolharam. Então perguntamos novamente. Assim ouvimos:

- *Porque ela é chata.*
- *Ela grita no nosso ouvido.*

² Nome fictício.

Após ouvirmos as colocações, indagamos se o fato de uma pessoa apresentar um comportamento diferente do nosso é motivo para a maltratarmos. A maioria respondeu que *não*.

Novamente conversamos sobre a diversidade humana. Durante esta conversa, um aluno falou: - *homem é que tem cabelo curto. Mulher não*. Então percebemos que na sala todas as meninas tinham os cabelos compridos, menos Zulma.

Contudo, rememoramos o mapa do “Brasil das belas diferenças” e nos voltamos para ele, contemplamos as figuras e questionamos: - *será que só homem tem cabelo curtos?* As crianças rapidamente falaram: - *não*. E algumas delas se levantaram e apontaram para as mulheres com cabelos curtos nas fotos.

Neste dia pensamos em fazer um acordo. Começamos falando a respeito da escola. Perguntamos do que eles mais gostavam na escola e como esperado a resposta foi: “*brincar*”.

Nos apropriamos da palavra brincar como um tesouro. Então explicitamos: *brincar no pátio ou no quintal com os brinquedos e nos brinquedos. Mas é interessante brincar sozinho ou acompanhado?*

– *Com um colega é claro!* – Responderam algumas crianças.

Continuamos:

- *Mas brincar sozinho também não é legal?* Alguns alunos fizeram com a cabeça um sinal negativo, outros falaram: *às vezes é legal, mas brincar com o colega também é legal*.

Dando continuidade falamos: *já que quase todos concordam que brincar acompanhado é melhor. Por que não tentamos brincar todos juntos? Afinal, tudo que a escola oferece é para vocês. Não podia mais ter ofensas, nem gritos e nem exclusão dos colegas*. Todos aceitaram.

Depois chamamos cada um dos envolvidos a sós para conversamos. Tentávamos compreender cada um individualmente. Mas, a fala era quase que unânime. A maioria deles falou que Zulma era chata, gritava no ouvido, chorava sem motivo aparente. Mas nenhum estudante relatou não gostar da colega. Zulma também foi chamada e questionada sobre as queixas dos gritos.

A aluna relatou não saber o que a levava a gritar, mas aceitava tentar não gritar nos ouvidos dos colegas.

Após essa conversa, de repente paramos para observá-los enquanto se organizavam para brincar e nos damos conta de que na sala existiam mais negros que brancos e dentre eles um com a pele negra retinta³ e com este as crianças do grupo de estudantes não falavam nada, brincavam sem problemas aparentes.

Esta realidade nos levou a pensar que as crianças estavam tendo dificuldades em lidar com as diferenças entre elas, principalmente de comportamento. Contudo, não temos o conhecimento do fio condutor dessa situação. Mas percebemos que Zulma apresentava uma baixa autoestima, o que contribui de forma negativa nesta problemática. Ela não se aceitava fisicamente, principalmente seu cabelo.

Partindo dessa percepção começamos a trabalhar a autoaceitação da aluna. Não perdendo o foco das ações de exclusão sofrida por ela, agora um pouco menos frequente. Procurávamos sempre elogiá-la, realçando suas características e atitudes de forma positiva. Por vezes, fazíamos um penteado na estudante próximo ao horário da saída elogiando sempre o seu cabelo.

Com este trabalho a convivência de Zulma com o grupo melhorou consideravelmente, os conflitos diminuíram de forma expressiva, todos estavam brincando juntos e quando alguém começava a não querer brincar com Zulma, algum colega chamava a atenção, mas em certos momentos era preciso nossa intervenção.

Considerando esse comportamento, percebíamos que o trabalho de conscientização não poderia parar. Foi o que aconteceu e de uma forma não esperada. Recebemos a visita da equipe do projeto AFROSABERES⁴. A

³ Colorismo: o termo colorismo surgiu em 1982, usado pela escritora Alice Walker que abriu a discussão sobre a quantidade de privilégios atribuídos a uma pessoa negra cuja tonalidade de pele é mais clara em relação ao preto retinto. Disponível: <https://www.geledes.org.br/sobre-colorismo-privilegios-e-identidade-racial/>. Acesso em 28/08/2020.

⁴ O Projeto Afrosaberes faz parte do Núcleo de Diversas Linguagens Artísticas da Secretaria de Educação de Maricá, RJ. Tem por objetivo fazer o acompanhamento da aplicação das leis 10639/2003 e 11645/2008. Dão suporte às unidades escolares através do projeto – SACOLAS DE ANASSE:

equipe foi à escola levando um projeto sobre diversidade. Aproveitaram para conhecer as turmas e por coincidência, neste dia estavam na sala duas bonecas negras.

Quando as profissionais entraram na sala, conversaram com os alunos e durante a conversa avistaram as bonecas. Uma das professoras falou: *nossa, quantos brinquedos vocês têm na sala! Várias bonecas e algumas estão tão maltratadas*, referindo-se as bonecas pretas.

Durante essa fala uma aluna falou: *ela é preta!* A fala da aluna sobre a boneca nos remeteu aos primeiros questionamentos acerca das crianças serem preconceituosas. As palavras saíram da boca de uma das crianças que maltratavam a aluna Zulma e a principal questão voltou: as ações do grupo na sala de aula eram preconceituosas ou se tratava de uma dificuldade em lidar com as diferenças?

Somos uma sociedade que vive da aparência, corpo, cabelos e pele perfeita. E esta cultura vem sendo inserida em nossas vidas desde o nosso nascimento. E com isso vamos naturalizando, sem questionarmos. Ou até refletimos, mas, tendemos a nos fechar em pensamentos por vergonha ou medo, porque pensar diferente do que a sociedade dita como o certo causa certa tensão e exclusão.

Conversamos com as profissionais no canto da sala e contextualizamos sobre a situação problema, relatamos um pouco do nosso trabalho com o livro “Flávia e o bolo de chocolate” e apesar da melhora, percebemos que este trabalho era lento e precisava ser constante.

As profissionais se propuseram a fazer um trabalho com a turma. Elas levaram as bonecas para o “hospital” prometendo devolvê-las reformadas. Esta conversa foi relevante para perceber a importância do diálogo além dos muros da escola. Os atores escolares devem tecer redes, pois uma escola não caminha sozinha. E, assim, se apropriar de novas metodologias de trabalho nas escolas, contribuindo para o desenvolvimento emocional, intelectual, político e social dos estudantes.

Ao longo da vivência com a turma percebemos que a interação do grupo com a aluna Zulma apresentava altos e baixos, mas apresentava uma melhora, embora houvesse episódios de exclusão por parte de algum colega do grupo.

Certo dia, no ônibus escolar, percebemos a conversa entre Zulma e uma das colegas que apresentava resistência em brincar com ela. Durante a conversa elas se deram as mãos. Esse gesto entre as duas estudantes nos tocou profundamente, então fotografamos para registrar.



Fonte: arquivo pessoal das autoras

Esse acontecimento confirmou que o trabalho estava surtindo efeito, mas não devíamos parar com as ações. Alguns dias depois que equipe do AFROSABERES esteve na escola, o trabalho sobre diversidade ganhou vida.

Foi um trabalho com toda a escola. Neste projeto o trabalho foi feito por meio das músicas, desenhos animados, histórias, dentre outros instrumentos de apoio. E por meio dele percebemos que muitas crianças não aceitavam a sua cor ou o seu cabelo. A maioria dos negros não se reconhecia como negros e, dentre estes, alguns dos estudantes que maltratavam Zulma.

Diante de cada descoberta uma intervenção era feita. Apropriávamo-nos de algumas personalidades negras como referencial para trabalhar a não aceitação do fenótipo e a relevância das diferenças, das misturas das cores. Com isso percebemos com o tempo que alguns estudantes passaram a se reconhecer como negro e a se autovalorizar.

No projeto com a escola, as famílias dos estudantes foram convidadas a participar na culminância e teve apresentação de danças e murais. Neste mesmo dia, as professoras da equipe AFROSABERES levaram as bonecas

restauradas. As bonecas passaram a ser inseridas nas brincadeiras pelas crianças o que nos levou a reforçar a ideia de que a aparência também faz a diferença no mundo das crianças.

Considerações não finais

As atividades desenvolvidas durante este projeto-ação na turma favoreceu a interação entre os atores escolares (professores, estudantes e comunidade escolar) e agentes externos à escola, com a atuação do grupo AFROSABERES.

Esta interação corroborou que a Pedagogia Social, como ciência e metodologia, tem como compromisso a transformação social, contribuindo para um mundo mais justo, humano e inclusivo. Refletir sobre diversidade, preconceito, autoestima, identidade e autoaceitação em um grupo de crianças em sua maioria negra e com problemas de reconhecimento e convivência social, decorrentes da reprodução de preconceitos, foi emancipatório.

Acreditamos que este trabalho de conscientização e valorização da negritude deva ser um ponto de partida para novas práticas sociais. Não temos esse trabalho como finalizado, mas como um caminho promissor a seguir, mesmo que em uma turma que não apresente exclusão.

O trabalho com as diversidades deve ser diário, além de promover para os estudantes contatos com distintas culturas e valorizar as riquezas dessas diversidades. Isso não significa que o estranhamento terá fim. Estranhar faz parte do homem, mas o respeito à diversidade terá um espaço maior na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. **A importância do outro na transmissão e apropriação do conhecimento e na construção da consciência de si e do mundo. Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 5, n. 3, p. 109-120, dez. 1997. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1997000300009&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 25 ago. 2020.

BARBIER, René. **A escuta sensível na abordagem transversal.** In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Org.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação.* São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-199.

BUBNOVA, Tatiana; BARONAS, Roberto Leiser; TONELLI, Fernanda. **Voz, sentido e diálogo em Bakhtin. Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 268-280, Dec. 2011. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732011000200016&lng=en&nrm=iso>. access on 24 Aug. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-45732011000200016>.

CECHIN, Michelle Brugnera Cruz; SILVA, Thaise da. **Uma bailarina pode ser negra? Crianças, bonecas e diferenças étnicas. Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 610-627, ago. 2014. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812014000200013&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 31 ago. 2020.

GALVÃO, Isabel. **Uma Reflexão Sobre o Pensamento Pedagógico Sobre Henri Wallon**. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/dea_a.php?t=009: Acesso em 04 mai. 2020.

_____. Henri Wallon: **Uma Concepção Dialética do Desenvolvimento Infantil**. 4ª Ed. Petrópolis, Vozes, 1995, 133p. Disponível: www.crmariocovas.sp.gov.br/dea_a.php?t=009. Acesso em 4 mar. 2010.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

MATOS, Mariana; FERREIRA, Sandra. **O papel da afetividade e do outro na constituição de leitores de classes menos favorecidas. In: Psic. da Ed.**, São Paulo, 26, 1º sem. de 2008, pp. 87-107. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n26/v26a06.pdf>. Acesso 22/10/2019.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. In: Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 15-31, abr. 2009. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Educa%C3%A7%C3%A3o+integral+e+tempo+integral/798ad55d-4bfe-4305-a255-5da3bd750092?version=1.3>. Acesso em 24/02/2019.

Janice Ramos do Nascimento; Rosania Lacerda de Souza. **O ENCANTAMENTO DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO USO DO RECONTO E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DE LINGUAGENS (ORAL E CORPORAL). In: II FÓRUM NACIONAL ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PARA TODOS: VIVÊNCIAS SISTÊMICAS UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS** Dias 27, 28 e 29 de setembro de 2018. Disponível em http://forumescolaparatodos.com.br/wp-content/uploads/2019/11/Anais_20171234_2pdf.pdf#page=78

SANTOS, Juliana de Paula Guedes de Melo. **A escola de tempo integral no Brasil: histórico, reflexões e perspectivas. In: XI Encontro de Pesquisa do Programa de Pós Graduação em Educação: Currículo – PUC – SP**. 2013. Disponível em: https://www.pucsp.br/webcurriculo/edicoesanteriores/encontro-pesquisadores/2013/downloads/anais_encontro_2013/poster/juliana_paula_guedes_melo_santos.pdf. Acesso em 22/01/2019.

SANTOS, Diego Junior da Silva et al. Raça versus etnia: diferenciar para melhor aplicar. **Dental Press J. Orthod.**, Maringá, v. 15, n. 3, p. 121-124, June 2010. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-94512010000300015&lng=en&nrm=iso>. access on 31 Aug. 2020. <https://doi.org/10.1590/S2176-94512010000300015>.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância**. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

SOUZA, Linete Oliveira de; BERNARDINO, Andreza Dalla. **A contação de histórias como**

estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. *In: EDUCERE ET EDUCERE*, Vol. 6 nº 12 Jul./dez 2011. p. 235-249 UNIOESTE CAMPUS DE CASCAVEL.

MARTINS, Margareth; ARAUJO, Flávia Monteiro de Barros. **Pedagogia Social: possibilidades e práticas includentes.** *In: RevistAleph - ISSN 1807-6211 | Dezembro 2012 - ANO VI - Número 18.*

NOTA CURRICULAR

Iolanda da Costa da Silva – Professora dos anos iniciais na Secretaria de Educação de Itaboraí. E-mail: iolanda.io.costa@gmail.com

Rosana Luiz de Azevedo Nogueira – Diretora na secretaria de Educação – Maricá – rosanaa352009@hotmail.com

Adriana Fernandes de Souza – Professora dos anos iniciais na Secretaria de Educação de Maricá e Niterói- adrianafernandes.2008@hotmail.com