

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O RECONHECIMENTO DO EU, O OUTRO E O NÓS

Keilla de Jesus Andrade ¹

Julianna Britto Oliveira Santos ²

RESUMO

O interesse no trabalho com a identidade nos tempos/espços da Educação com as crianças, justifica-se em campos e objetivos de aprendizagem registradas de modo vivo no currículo na Educação Infantil potencializando as interações, experiências e vivências como elementos fundamentais para o desenvolvimento integral de bebês e crianças enquanto sujeito integral. Este artigo tem por objetivo dialogar acerca da importância do reconhecimento do "Eu, o outro e o nós" na construção da identidade étnico-racial na Educação Infantil. A pesquisa alicerça-se em uma abordagem qualitativa de cunho interpretativo, fundamentada nas contribuições metodológicas de Bogdan e Biklen. O estudo foi desenvolvido em duas etapas complementares: inicialmente, realizou-se uma pesquisa teórico-prática que estabeleceu diálogos com documentos oficiais e com as contribuições de autores como Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes, Sonia Kramer, Fúlvia Rosemberg, Bell Hooks e Ana Cristina Coll Delgado. Posteriormente, construímos uma sequência de atividades pedagógicas intencionais, com crianças de 2 e 3 anos em uma turma de creche numa escola do campo do Município de Lagarto, Sergipe. Evidenciou-se que pensar a relação do "Eu" e do "outro" na primeira infância implica em valorizar as características individuais de cada criança, incluindo seus traços físicos, sua história familiar e suas heranças culturais. Este reconhecimento proporciona à criança a percepção da diversidade, como um valor fundamental e contribui para a construção de uma identidade coletiva baseada no respeito mútuo e na valorização das diferenças. Os resultados revelam que a construção positiva da autoimagem da criança negra é fundamental desde a Educação Infantil, promovendo-as através de práticas pedagógicas reflexivas e plurais que trabalhem a identidade étnico-racial de forma afirmativa e contextualizada. Estas práticas contribuem para o desenvolvimento saudável das crianças negras, bem como para a formação de valores antirracistas nas demais crianças, independentemente de sua origem étnico-racial, ampliando esta discussão para além desta comunidade escolar.

Palavras-chave: Educação Infantil, Identidade negra, "Eu, o Outro e nós", Práticas pedagógicas.

¹ Mestranda em Educação da Universidade Federal de Sergipe - UFS, keillaandrade015@email.com;

² Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Sergipe -PPGED/UFS, juliannabritto1980@gmail.com;



INTRODUÇÃO

A infância constitui período fundamental no processo de construção da identidade, moldada pela relação com: Eu, o Outro e o Nós. A forma como essa construção se desenvolve resulta em percepções positivas ou negativas que a criança elabora sobre si mesma, impactando profundamente sua subjetividade e seu lugar no mundo. Como afirma Munanga, “a identidade afro-brasileira ou identidade negra passa, necessária e absolutamente, pela negritude enquanto categoria sócio-histórica, e não biológica, e pela situação social do negro num universo racista” (2012, p. 6-7), evidenciando que a construção identitária de crianças negras ocorre em contextos permeados por relações raciais desiguais.

Nesse cenário, a escola emerge como espaço privilegiado de intervenção. Conforme pontua Gomes, “a escola é vista, aqui, como um espaço em que aprendemos e compartilhamos não somente conteúdos e saberes escolares, mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade” (2002, p. 38). Assim, a instituição escolar pode tanto valorizar identidades e diferenças quanto estigmatizá-las, discriminá-las ou até mesmo negá-las, interferindo decisivamente na construção da identidade negra desde a primeira infância.

No âmbito normativo, a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 constitui, segundo Rosemberg, (2012) exemplo de política de reconhecimento da identidade cultural negra. Entretanto, a pesquisadora ressalta uma lacuna preocupante: tais legislações, embora represente avanços significativos e importantes, restringem-se às escolas de ensino fundamental e médio, revelando que os diálogos acerca do racismo na educação silenciaram justamente a Educação Infantil, etapa em que as bases identitárias estão sendo estabelecidas.

Paradoxalmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil organiza-se em torno de seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, que se materializam através de cinco campos de experiências. Dentre estes, o Campo de Experiência “O Eu, o Outro e o Nós”, que objetiva especificamente a construção da identidade e subjetividade da criança, bem como o desenvolvimento de suas relações sociais e do sentimento de pertencimento.



Contudo, como alertam Abramowicz et al (2012) “as crianças cresceram tendo o adulto como foco e sob seu controle” (p. 48), evidenciando que, frequentemente, as perspectivas, culturas e experiências infantis, especialmente de crianças negras, permanecem subordinadas a olhares adultos que podem reproduzir hierarquias raciais.

Partindo dessa premissa, o presente artigo objetiva dialogar acerca da importância do reconhecimento do “Eu, o Outro e o Nós” na construção da identidade étnico-racial na Educação Infantil. Evidencia-se que pensar a relação do “Eu” e do “Outro” e do “nós” na primeira infância implica em valorizar as características individuais de cada criança, incluindo seus traços físicos, sua história familiar e suas heranças culturais, reconhecendo que essas dimensões são constitutivas de processos identitários que merecem atenção, cuidado e intencionalidade pedagógica desde os primeiros anos de vida.

PERCURSO METODOLOGICO E PROPOSTA DE ATIVIDADE

A presente pesquisa alicerça-se em uma abordagem qualitativa de cunho interpretativo, fundamentada nas contribuições metodológicas de Bogdan e Biklen (1999), privilegiando a compreensão dos significados construídos pelas crianças em seus processos de identificação étnico-racial.

O estudo foi desenvolvido em duas etapas complementares e articuladas. Inicialmente, realizou-se uma pesquisa teórico-prática que estabeleceu diálogos críticos entre documentos oficiais (Leis 10.639/03 e 11.645/08, Base Nacional Comum Curricular) e as contribuições de autores fundamentais para o debate sobre identidade, infância e relações étnico-raciais, tais como Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes, Sonia Kramer, Fúlvia Rosemberg, Rossetti-Ferreira, Bell Hooks e Ana Cristina Coll Delgado. Essa etapa permitiu construir um referencial teórico-conceitual que subsidiou a elaboração e análise das práticas pedagógicas desenvolvidas.

Na segunda etapa, foi construída e implementada uma sequência de atividades pedagógicas intencionais voltadas à temática “Minha Identidade”, realizada com crianças de 2 e 3 anos em uma turma de creche de uma escola do campo no município de Lagarto, Sergipe. As atividades foram desenvolvidas ao longo de uma semana, contemplando diferentes dimensões da construção identitária, dentre as quais destacam-se: o reconhecimento do EU, o documento de identidade e a significação do nome próprio.

Para os propósitos deste artigo, enfatizaremos as duas primeiras atividades da sequência didática.



Figura 1: Atividade o reconhecimento do “EU”



Fonte: Autora, 2025

A primeira atividade focalizou o reconhecimento visual das crianças, o “EU”, através de uma prática pedagógica com a utilização de um espelho como recurso mediador. O espelho foi fixado na parede da sala em altura acessível às crianças, e cada uma delas, individualmente, era convidada a aproximar-se e observar sua própria imagem refletida. Este momento permitiu registrar reações, expressões e verbalizações das crianças diante de sua autoimagem, constituindo-se como dispositivo privilegiado para compreender como reconhecem seus traços físicos e como se percebem corporalmente.

A segunda atividade trabalhou com o conceito de documento de identidade, objetivando que as crianças se percebessem enquanto sujeitos sociais de direitos. Para tanto, foi apresentada uma réplica ampliada de uma Cédula de Identidade, explorando com as crianças seus elementos constitutivos (fotografia, nome, impressão digital) e sua importância social. A escolha desse recurso pedagógico buscou introduzir, de maneira acessível à faixa etária, a noção de que cada pessoa possui marcadores identitários reconhecidos socialmente e que esses marcadores conferem pertencimento e direitos.

O registro das atividades foi realizado através de observação participante, anotações em diário de campo, fotografias e gravações de áudio das falas das crianças, respeitando todos os protocolos éticos de pesquisa com crianças. A análise dos dados priorizou a escuta sensível das vozes infantis e a interpretação dos significados que as crianças atribuem à sua própria identidade no contexto de uma educação infantil do campo.

A CONSTRUÇÃO DO “EU”



A atividade com espelho teve por objetivo trabalhar a percepção de si individualmente em cada criança, permitindo que elas pudessem se ver, se enxergar e perceber seus detalhes e traços, construindo, assim, sua própria identidade através de suas percepções. Todavia a construção da identidade infantil é um processo complexo que se desenvolve nas interações sociais e culturais, como afirma Munanga “a identidade individual faz parte do processo de construção do ser, significando sua existência” (2012, p. 9)

No entanto, para crianças negras, esse processo de reconhecimento não ocorre em contexto neutro, mas em sociedade marcada por hierarquias raciais que valorizam desigualmente características fenotípicas. Como afirma Gomes (2002) “o corpo é suporte da identidade negra” (p.), e é através dele que a criança negra experiencia as primeiras marcações raciais. O espelho, nesse sentido, torna-se espaço de encontro consigo mesma, onde a criança pode nomear, reconhecer e, potencialmente, valorizar seus traços físicos antes que discursos depreciativos se internalizem.

Todavia,

Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros. Esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário e, por isso, diz respeito, também, à construção da identidade negra. (GOMES, 2002, p. 39)

Embora a atividade com o espelho busque promover na criança, sobretudo na criança negra, a construção de uma identidade própria, não definida por outros, mas percebida por si mesma, é preciso compreender que essa identidade não é e nem será construída isoladamente. Ainda assim, a importância de direcionar o olhar da criança negra para si mesma permanece central. Isso posto que como pontua hooks (1992) no que diz respeito a pessoa negras o olhar é um lugar de resistência, portanto ensinar crianças negras a se olharem com amor, rejeitando o olhar depreciativo da branquitude, configura um ato revolucionário de educação antirracista.

Desse modo, a proposta dessa atividade é que a criança construa sua ideia de si, e ressignifique ideias brancocentricas imposta sobre sua identidade. Essa experiência de autoconhecimento através do espelho contribui para o desenvolvimento da autoestima e



da consciência corporal positiva na primeira infância, oferecendo às crianças negras a possibilidade de serem autoras de suas narrativas identitárias.

O DIREITO DE SER

A segunda atividade da sequência pedagógica trabalhou com uma réplica ampliada de um documento de identidade (RG), com o objetivo de que as crianças se percebessem enquanto sujeitos sociais de direitos. Essa atividade estabelece continuidade fundamental com a anterior: se o espelho permitiu o reconhecimento do “Eu” corporal e subjetivo, o documento de identidade amplia esse reconhecimento para a dimensão social, jurídica e cidadã.

Munanga afirma que

Nas sociedades modernas, a identidade individual é materializada pela carteira de identidade, sem a qual a pessoa não existe oficialmente. Em sociedades tradicionais, não se utilizam carteiras de identidade, pois além de nomes possuem outras marcas identitárias: uma escarificação, uma pintura corporal, um penteado, uma mutilação dentária, um colar, uma perfuração no nariz, na orelha, etc. (MUNANGA, 2012, p. 9).

Essa compreensão de que a identidade se constitui por meio de marcas e símbolos sociais é fundamental para pensar a criança negra. Nesse sentido, Abramowicz (2012) propõe “pensar a criança negra enquanto 'ator social' que se constitui e é constituída nas relações sociais de determinada forma, e essa processualidade de se constituir como criança e negra que temos que buscar configurar” (p. 52). Tal perspectiva reconhece a criança como sujeito ativo na construção de sua identidade, o que dialoga com Kramer (1999), para quem “a educação infantil (deve reconhecer) a criança não [...] como filhote ou semente, mas como cidadã criadora de cultura” (p. 02).

Durante mais de três séculos de escravidão, pessoas negras não eram consideradas cidadãs, mas propriedade. Não possuíam documentos que atestassem sua humanidade, mas sim registros que comprovavam sua condição de mercadoria: cartas de alforria, registros de compra e venda, inventários. (Moura, 2004)

A atividade do documento de identidade, quando desenvolvida com intencionalidade antirracista e sensibilidade histórica, constitui-se como prática pedagógica potente para a construção da identidade negra na primeira infância. Ela amplia o reconhecimento do “Eu” corporal (espelho) para o “Eu” cidadão (documento), afirmando que crianças negras não são apenas corpos, mas sujeitos plenos de direitos.



Em contexto brasileiro, onde a cidadania negra foi historicamente negada e continua sendo cotidianamente questionada através do racismo estrutural, apresentar às crianças negras a ideia de que possuem documentos que atestam sua humanidade, sua identidade e seus direitos é ato pedagógico e político. É afirmar que elas não são invisíveis, descartáveis ou sem valor, são cidadãs reconhecidas, documentadas, protegidas.

Quando articulada com a atividade do espelho, cria-se narrativa pedagógica poderosa: “Você se viu e se reconheceu (espelho). Agora saiba que a sociedade também te reconhece como pessoa importante com direitos (documento)”. Essa sequência oferece às crianças negras ferramentas simbólicas fundamentais para construir identidades racial positivas, autoestima sólida e consciência cidadã desde a primeira infância.

Nesse sentido Gomes (2002) afirma que “A diferença é, pois, um importante componente do nosso processo de humanização. O fato de sermos diferentes enquanto seres humanos e sujeitos sociais talvez seja uma das nossas maiores semelhanças. (GOMES, 2002, p. 40).

A CANOA VIROU...

A canoa virou por deixar ela virar
Foi por causa da (nome da criança) que não soube remar
Se eu fosse um peixinho e soubesse nadar
Eu tirava a (nome de outra criança) do fundo do mar
(A CANOA VIROU. Canção folclórica brasileira. Domínio público)

A música foi trabalhada durante a dinâmica do projeto de identidade, na qual foi utilizada uma canoa confeccionada especialmente para a atividade. O objetivo era possibilitar o protagonismo infantil por meio da dramatização: duas crianças entravam na canoa enquanto seus nomes eram inseridos na letra da música, tornando cada experiência única e personalizada.

A música traz aspectos importantes que merecem atenção. Por um lado, ela trabalha a noção de responsabilidade coletiva ao questionar quem deixou a canoa virar e por que isso aconteceu. Por outro lado, pode reforçar uma responsabilização precoce da criança, especialmente quando sugere que "você precisa salvar o outro". Para crianças



que já carregam fardos pesados desde cedo, essa mensagem pode consolidar um lugar de sobrecarga emocional.

Segundo Delgado e Muller (2005), as crianças e os adultos devem ser vistos como uma multiplicidade de seres em formação, incompletos e dependentes. As autoras destacam a necessidade de superar o mito da pessoa autônoma e independente, reconhecendo que todos pertencem a uma complexa teia de interdependências (p. 352).

Contudo, há uma dimensão positiva nessa reflexão: a música nos convida a pensar sobre como nossas ações têm consequências no coletivo em que estamos inseridos, seja dentro da sala de aula ou em outros espaços sociais. Nesse sentido, Delgado e Muller (2005) afirmam que “essa visão de socialização considera a importância do coletivo: como as crianças negociam, compartilham e criam culturas com os adultos e com seus pares” (p. 351). Assim, a canção pode ser utilizada pedagogicamente para promover o debate sobre interdependência e cooperação, desde que não recaia na imposição de responsabilidades inadequadas à infância.

Nesse sentido, a canção ecoa o conceito ubuntu: “eu sou porque nós somos” (Nogueira, 2012). A brincadeira ensina às crianças sobre responsabilidade comunitária e as prepara para uma realidade onde precisarão cuidar uns dos outros, naturalizando a ideia de interdependência.

Em comunidades onde a oralidade é central, ser cantado é ser lembrado. Os nomes circulam, são repetidos e ganham permanência através da voz coletiva. Isso cria vínculos intergeracionais: as mesmas canções que nomearam os pais agora nomeiam os filhos. Para crianças negras historicamente invisibilizadas, ter o nome cantado por todos representa um ato político de visibilidade, construindo autoestima e senso de valor pessoal. A música ensina que identidade não é apenas "eu", mas "nós" — você existe em relação à comunidade.

Paradoxalmente, a mesma brincadeira que pode empoderar crianças negras ao conectá-las com sua ancestralidade também podem sobrecarregá-las com responsabilidades precoces. Para crianças brancas, a experiência pode ser apenas diversão descompromissada ou representar uma oportunidade genuína de aprendizado — tudo depende de como a atividade é mediada pedagogicamente.

O ideal seria que crianças negras pudessem escolher quando querem carregar esses significados profundos e quando querem apenas brincar levemente, sem o peso simbólico. Da mesma forma, crianças brancas precisariam aprender a reconhecer e



valorizar a complexidade dessas heranças culturais, desenvolvendo uma postura de respeito e escuta sensível às diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma educação antirracista reside na intencionalidade com que o trabalho pedagógico é desenvolvido e na forma como repercute na vida das crianças negras. Como afirma Gomes (2002), cabe a nós, educadoras e educadores, "a tarefa pedagógica, política e social de desnaturalizar as desigualdades raciais como um dos caminhos para a construção de uma representação positiva sobre o negro e de uma pedagogia da diversidade" (p. 42).

Nesse sentido, destacamos a importância de trabalhar as questões raciais na infância, uma vez que, como afirmam Delgado e Muller (2005), as crianças são atores capazes de criar e modificar culturas, embora inseridas no mundo adulto. Portanto, a construção da identidade negra na educação exige um trabalho antirracista intencional de reconhecimento e valorização da estética negra, que se materializa nas escolhas cotidianas do fazer pedagógico e em suas repercussões na formação das crianças.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete, et al. Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.



BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

PALAVRA CANTADA. A canoa virou. In: CANÇÕES DE BRINCAR. São Paulo: MCD World Music, 2001. 1 CD.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. Educação e sociedade, 2005, 26.91: 351-360.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. **Aletria: revista de estudos de literatura**, v. 9, p. 38-47, 2002.

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KRAMER, Sonia. O papel social da educação infantil. Revista textos do Brasil. Brasília, Ministério das Relações Exteriores, 1999.

MOURA, Clóvis. Dicionário da escravidão negra no Brasil. São Paulo: Edusp, 2004.

MUNANGA, Kabengele. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso?. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), v. 4, n. 8, p. 06-14, 2012.

NOGUERA, Renato. Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma ética afroperspectivista. Revista da ABPN, v. 3, n. 6, p. 147-150, 2012.

ROSEMBERG, Flavia. A criança pequena e o direito a creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: Bento, Maria aparecida Silva (Org). Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos jurídicos e conceituais. São



Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012. p 11-46.

