ISSN: 2358-8829

A PELE QUE EU TENHO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Isabel Ferreira Freitas [1]
Raquel Alves Sobrinho [2]
Iris Alves Correa [3]

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar e refletir sobre práticas pedagógicas antirracistas desenvolvidas na Educação Infantil, com foco na valorização da identidade de crianças negras e não-negras no cotidiano escolar. A analise parte da compreensão da escola como parte importante na construção de identidades e que, desde a infância, as crianças elaboram percepções sobre si mesmas e sobre o outro, influenciadas por relações sociais marcadas por desigualdades raciais historicamente constituídas. O referencial teórico-metodológico configura-se como uma pesquisa de cunho qualitativo fundamentada em estudos sobre educação antirracista, relações étnico-raciais na infância e legislação educacional brasileira que orienta o trabalho com a temática, especialmente no contexto da Educação Infantil, tais como: a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC, 2018), a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira no currículo da educação básica e autores como beel hooks (2019), Santiago (2020) e Freitas (2024). Foram elaborados planejamentos pautados na valorização da pessoa negra em sua plenitude, utilizando literatura infantil, imagens, músicas, brinquedos, filmes e dinâmicas, sempre pensados a partir de uma perspectiva étnico-racial. Os resultados evidenciam que há uma carência de materiais didático-pedagógicos de fácil acesso para o trabalho com a temática na Educação Infantil e que, quando há uma abordagem intencional e contínua de práticas antirracistas, elas contribuem para a construção de um ambiente mais inclusivo, favorecendo o reconhecimento das identidades, o respeito às diferenças e o desenvolvimento de atitudes de valorização da diversidade entre as crianças, indicando a necessidade de que tais práticas façam parte do planejamento pedagógico cotidiano.

Palavras-chave: Educação Infantil, Relações Étnico-raciais, Práticas Pedagógicas, Identidade.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui um espaço de convivência, produção de sentidos e construção das primeiras experiências coletivas sistematizadas de crianças pequenas. Nesse cotidiano, relações de cuidado, brincadeiras, narrativas, imagens e linguagens não apenas favorecem a aprendizagem, mas também participam da constituição de modos de perceber a si e aos outros. Por isso, a discussão das relações étnico-raciais não pode ser

[1] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas, isabel.freitas@cedu.ufal.br
[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, raquel.sobrinho@cedu.ufal.br;
[3] Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Alagoas, iriis.ac@gmail.com.

ISSN: 2358-8829

deslocada para um momento posterior da escolarização: as crianças estão inseridas em uma sociedade na qual o racismo está presente em suas vidas de forma estrutural e os sujeitos são atingidos por ele desde a mais tenra idade.

O reconhecimento da diversidade étnico-racial exige mais que a afirmação genérica de que todas as pessoas merecem respeito. É necessário interrogar quais as referências de beleza, inteligência, afeto e protagonismo aparecem nas experiências pedagógicas e quais permanecem em silêncio. Personagens exclusivamente brancos em cartazes, livros ou brincadeiras, por exemplo, podem contribuir para naturalizar um certo padrão de sujeito. Silva e Paludo (2011) demonstram, a partir de observação de uma turma de Educação Infantil, que o racismo pode se fazer presente precisamente nesse silêncio institucional e na escassez de representações positivas de pessoas negras.

Por outro lado, a presença de diferentes corpos e histórias não deve ser tratada de forma estereotipada. É importante lembrar que as imagens veiculam valores, e as interações entre as crianças atribuem significados a esses valores. A reflexão sobre a prática, entretanto, requer condições de formação, como posto por Freitas (2024), ao pesquisar professoras vinculadas a Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) de Maceió, a autora problematiza a insuficiência de oportunidades formativas relacionadas às questões étnico-raciais e a necessidade de uma educação crítica comprometida com o enfrentamento do racismo presente em nossa sociedade. Essa perspectiva reforça a compreensão de que ações antirracistas não dependem apenas da boa vontade individual: demandam estudo, planejamento, seleção criteriosa de materiais e compromisso institucional.

Diante desse cenário, formulamos a seguinte questão orientadora: como uma sequência pedagógica que trabalha a questão racial pode favorecer experiências de reconhecimento das diferenças na Educação Infantil? O objetivo deste artigo é apresentar e analisar uma experiência desenvolvida em quatro momentos na sala de referência, articulando as falas e as ações às discussões sobre relações étnico-raciais, identidade e educação antirracista.

O texto parte de um relato de experiência docente, organizado em perspectiva qualitativa e descritivo-reflexiva, sem pretender medir mudanças de atitude ou estabelecer relações causais. Após a fundamentação teórica, apresentam-se o percurso metodológico, a sequência didática e a discussão de seus alcances e limites, seguidos das considerações finais.

ISSN: 2358-8829

2 INFÂNCIAS, IDENTIDADES E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

2.1 O racismo implícito e as mensagens do cotidiano escolar

A escola integra a sociedade e, portanto, não está imune às questões raciais. Nem sempre a discriminação se expressa de maneira direta, por meio de insultos ou exclusões verbalizadas, ele está presente de formas sutis que compõem as estruturas da sociedade e em muitos momentos são dados como naturais na teia social; as vezes o olhar, o cuidado ou a falta dele, o afeto e as formas de se referir às crianças negras e não-negras expõe as relações desiguais nas quais as crianças são submetidas dentro das instituições educacionais. Em aspectos pedagógicos como as escolhas dos materiais que serão utilizados que muitas vezes são colocados como escolhas neutras também demonstram uma posição clara sobre esses grupos raciais. Silva e Paludo (2011) denominam esse fenômeno racismo implícito e evidenciam sua relação com a omissão pedagógica.

Na investigação realizada pelas autoras, a observação de uma turma de Educação Infantil revelou cartazes e sinais de identificação compostos por figuras brancas, além da ausência de personagens negros nas histórias contadas durante os momentos de leitura observados. Aqui o problema emerge da repetição do padrão único, da ausência de alternativas e do silêncio diante da diversidade presentes na nossa sociedade e representada nas crianças. Dessa forma, o ambiente comunica concepções de normalidade e pertencimento mesmo quando não há uma intenção discriminatória declarada (Silva; Paludo, 2011).

A análise desloca o foco de ações para o exame das escolhas recorrentes: quem aparece nas fotografias expostas? Quais personagens ocupam o lugar de herói, cientista ou protagonista? Como são tratados os cabelos crespos e os diferentes tons de pele? Quais comentários recebem intervenção docente? Essas perguntas não visam fiscalizar a aparência das crianças, mas compreender a responsabilidade adulta na produção de um espaço que reconheça todos os sujeitos como dignos de cuidado, escuta e valorização.

2.2 Negritude, interação e construção das concepções de si

As identidades não se constituem de forma isolada, as percepções que cada criança constrói sobre seu corpo, suas características e suas possibilidades são atravessadas pela linguagem, pelo afeto, pelas experiências de reconhecimento e pelas relações com outras pessoas. Como relata bell hooks (2019, p. 35) “a pele mais clara a torna mais digna, mais

valorizada aos olhos dos outros", essa passagem integra o relato da autora sobre uma menina negra que havia internalizado em si padrões de beleza associados à branquitude. Nesse contexto pontuamos que a prática pedagógica pode intervir nesse processo de internalização ampliando os referenciais e acolhendo, de forma crítica e cuidadosa, as questões que emergem nas interações e brincadeiras das crianças.

No texto de bell hooks é vivido esse caráter e como o bombardeio de representações brancas inferem nas pessoas negras padrões de beleza ou de identidade que as fazem negligenciar a si, "as imagens que consumimos na mídia de massa continuam a apresentar ao público global as mesmas velhas representações prejudiciais" (hooks, 2019, p. 25), tais representações participa da formação de percepções que as crianças constroem sobre si e os outros.

A abordagem interseccional de Santiago (2020) amplia esse debate ao examinar como racialização, gênero, idade e classe social se articulam no cotidiano de uma creche que atende crianças de 0 a 3 anos. Em vez de tratar as crianças negras como um grupo homogêneo, o autor chama atenção para relações de poder que atravessam diferentes experiências infantis e podem aparecer em práticas pedagógicas. Essa contribuição é importante para reconhecer que as desigualdades raciais se combinam a outras hierarquizações e que a escuta da criança pequena exige atenção ao contexto concreto em que ela vive.

Considerando as especificidades da Educação Infantil, a mediação adulta não deve transformar todas as brincadeiras em interrogatórios sobre pertencimento racial nem impor às crianças respostas esperadas. É mais fecundo organizar ambientes diversificados, permitir escolhas, observar relações e intervir quando houver estereótipos ou exclusões, sem constranger ou expor a criança envolvida. Ao reconhecer a pluralidade de tons de pele, cabelos e histórias familiares, cria-se uma condição pedagógica favorável ao desenvolvimento de experiências de pertencimento e respeito.

2.3 Formação docente e compromissos curriculares

A intencionalidade antirracista não se sustenta apenas na diversidade dos materiais, requer que as professoras compreendam como o racismo se articula a práticas, discursos e silêncios e possam rever seus próprios repertórios. Em seu estudo qualitativo fundamentado em abordagem teórico-crítica, Freitas (2024), identificou a percepção de necessidade de formação específica e lacunas na oferta formativa relatada pelas

participantes. A tese propõe pensar à docência a partir de uma atitude crítica, na qual ensinar também significa questionar relações de desigualdade naturalizadas. Essa perspectiva favorece a compreensão de que enfrentar o racismo demanda tanto conhecer referências históricas e culturais afro-brasileiras quanto analisar situações concretas do cotidiano, o modo de acolher as crianças, o planejamento e as relações entre instituição, famílias e comunidade.

Ao discutir raça e representação, hooks (2019) contribui para problematizar as imagens e os discursos que moldam a percepção social sobre a negritude. Sua reflexão é particularmente pertinente à análise de livros, filmes, músicas e imagens que circulam nas instituições educativas: oferecer visibilidade não equivale, necessariamente, a produzir representações emancipadoras. A escola precisa considerar quem produz as narrativas, como os sujeitos negros são retratados e quais possibilidades de identificação e protagonismo se abrem às crianças.

No plano normativo, a Lei nº 10.639/2003 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio. Na Educação Infantil, a orientação para o trabalho com a diversidade e as relações étnico-raciais articula-se às diretrizes curriculares dessa etapa e aos princípios de equidade, respeito e direitos de aprendizagem presentes na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). A discussão não se limita à transposição de conteúdos escolares formais para crianças pequenas, mas se concretiza nas interações, brincadeiras e experiências adequadas à etapa.

A BNCC reconhece as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes da Educação Infantil e organiza os direitos de aprendizagem em conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos permitem pensar a educação antirracista de maneira transversal: ao escolher histórias e cantigas; ao disponibilizar bonecas, imagens e materiais diversos; ao oferecer oportunidades para a expressão das singularidades; e ao combater, por meio da mediação sensível, situações de exclusão ou inferiorização racial. O desafio é traduzir os princípios curriculares em práticas estáveis, observáveis e passíveis de revisão coletiva.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Este artigo apresenta um relato de experiência docente analisado sob abordagem qualitativa e caráter descritivo-reflexivo. A narrativa toma como fonte a sistematização

feita pela professora sobre uma sequência de quatro momentos em sala de referência da Educação Infantil. Como assinala Malheiros (2011), a escolha dos procedimentos de pesquisa e a interpretação dos dados precisam ser coerentes com o problema investigado e com a natureza dos materiais disponíveis. Assim, distinguimos a descrição das ações efetivamente relatadas da interpretação pedagógica construída em diálogo com a bibliografia.

A proposta teve como ponto de partida a leitura de *A pele que eu tenho*, de bell hooks, seguida de rodas de conversas com as crianças, de apreciação de suas imagens, do trabalho de experimentação com tintas e da produção espontânea de autorretratos feitas pelas crianças. O acervo literário utilizado pela docente compreende ainda *Meu crespo é de rainha*, de bell hooks; *O pequeno príncipe preto*, de Rodrigo França; e *Neguinha, sim!*, de Renato Gama entre outros que foram disponibilizados para as crianças desde o início do semestre. A sequência analisada aqui se dá a partir da leitura do livro *A pele que eu tenho*, de bell hooks, na qual as crianças direcionaram maior interesse em investigar.

Na análise, foram adotados três eixos: reconhecimento da diversidade étnico-racial; escuta das falas e autoidentificações produzidas pelas crianças; e intencionalidade pedagógica do processo de criação. A interpretação articula o relato aos estudos de Silva e Paludo (2011), Santiago (2020), hooks (2019) e Freitas (2024), com atenção aos direitos de aprendizagem da Educação Infantil.

O material produzido descreve a sequência e algumas falas resgatadas do diário de classe da professora Isabel Freitas, uma das autoras do presente artigo, as experiências ocorreram em uma instituição pública de Educação Infantil da rede federal do estado de Alagoas, com uma turma de 18 crianças de 3 anos de idade entre os meses de abril e maio de 2025 no decorrer de 4 semanas.

Não forneceremos registros fotográficos das sessões pelas seguintes questões: no que se refere aos aspectos éticos, optou-se pela não disponibilização de registros fotográficos das crianças e das experiências pedagógicas desenvolvidas, considerando a necessidade de preservar sua imagem, identidade e privacidade; com relação aos equipamentos técnicos a instituição não possuía aparelhos para esse fim; e, por fim, a escolha metodológica de priorizar a sistematização escrita e sua análise à luz dos referenciais teóricos abordados.

ISSN: 2358-8829

4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

4.1 O repertório literário e a intencionalidade pedagógica

A experiência nasceu da necessidade de abrir espaço para a pluralidade racial presentes na sociedade brasileira. A proposta da docente de referência da sala já apresentava escolhas de materiais didáticos pautados nas questões raciais para a jornada das crianças, tais como brinquedos, livros, propostas decoloniais. A exemplo do trabalho feito no mês de março sobre a origem de mascaras de carnavais a partir da história dos Eres.

A seleção desses materiais não tem como finalidade isolar essas crianças como um grupo à parte, mas ampliar as referências de beleza, experiência e pertencimento compartilhadas por todas. Em diálogo, hooks (2019) ajuda a observar que representatividade exige atenção à qualidade do que é disponibilizado, e não apenas à presença numérica. Nesse sentido, a sequência didática escolhida tomou os livros como um ponto de partida para observar corpos reais, produzir perguntas e criar materiais a partir das percepções das próprias crianças.

4.2 A sequência pedagógica em quatro momentos

Primeiro momento: a escolha do livro e o reconhecimento de si.

A atividade iniciou-se com a leitura compartilhada de *A pele que eu tenho*, de bell hooks. A partir da história, as crianças demonstraram interesse no enredo e trouxeram questões sobre as diferenças presentes em nossa sala. Na conversa, apareceram diferenças de tonalidade de pele, cabelos, olhos, narizes e corpos no geral. O principal movimento pedagógico foi deslocar a observação de um único padrão de aparência para o reconhecimento de que as crianças do próprio grupo possuem características diversas, sem estabelecer entre elas uma ordem de superioridade.

Segundo momento: imagens das mãos e conversa sobre tons de pele.

Em outro encontro, a professora apresentou imagens das mãos das próprias crianças, que serviram de apoio visual para novas comparações. Na conversa sobre as diferentes tonalidades de pele, surgiram expressões como “minha pele é diferente dele”, reconhecimento étnico “eu sou branco”, “ele tem nariz diferente do meu”, “meu cabelo é claro e tem cachinhos”. A exemplo de uma criança percebida pela equipe de sala como parda afirmou reiteradamente ser preta, a equipe não a contestou nem buscou corrigir a

maneira como ela se identificava, a escuta dessa afirmação é um aspecto relevante do episódio, pois evita converter a percepção adulta em classificação obrigatória para a criança.

A discussão das tonalidades de pele permitiu aproximar a atividade do tema do colorismo. Contudo, é importante diferenciar o reconhecimento de variações de cor da compreensão do colorismo como hierarquização social das pessoas em função de sua aparência. Conforme observado, as diferenças foram apresentadas como diferenças, sem comentários que as classificassem como boas ou ruins. Esse registro é circunscrito à situação: não autoriza concluir que inexistam desigualdades, estereótipos ou preconceitos em outras interações.

Terceiro momento: produção dos próprios tons de pele.

Na continuidade da sequência, foi combinado com as crianças a elaboração de tintas de tonalidades próximas às suas peles, utilizando as cores azul, amarelo, vermelho e branco. As misturas não resultaram imediatamente nas cores desejadas: foi necessário experimentar diferentes combinações e realizar várias tentativas até alcançar tonalidades consideradas satisfatórias. O processo demandou tempo, observação e participação das crianças. Do ponto de vista pedagógico, a criação coletiva das tintas permitiu tornar visível a multiplicidade de tons existentes no grupo.

Quarto momento: preparação para os autorretratos.

Por fim, as tintas obtidas foram reservadas para serem utilizadas pelas crianças em momentos escolhidos por elas. Em outro momento as crianças produziram espontaneamente autorretratos e utilizaram as tintas produzidas anteriormente e disponibilizadas em sala para uso delas, as crianças produziram com as tintas imagens de si ricos em detalhes, era perceptível nas interações como as crianças conseguiam identificar seus tons e se surpreenderem com a diversidade encontrada na turma. Ao final da produção decidimos coletivamente expor as imagens sala de referência próximo as mochilas de cada criança como uma forma de identificar seu espaço.

4.3 Escuta, autoidentificação e produção de sentidos

O aspecto central da sequência não foi favorecer situações nas quais pudessem observar, comparar e nomear características próprias e dos colegas. As falas “minha pele é diferente dele” indicam que, naquele contexto, as crianças verbalizaram diferenças de aparência e pertencimento. A autoidentificação como preta de uma criança descrita no

relato como parda exige cuidado analítico: a afirmação não deve ser tomada automaticamente como erro, desconhecimento ou prova definitiva de um processo identitário. O fato documentado é a posição assumida pela criança e a decisão docente de respeitá-la, sem imposição de uma correção adulta.

Santiago (2020), em etnografia com crianças de 0 a 3 anos, mostra que raça, gênero, classe e idade atravessam as experiências infantis e que gestos e brincadeiras merecem escuta atenta. Essa perspectiva ajuda a reconhecer as crianças como participantes ativas na produção de sentidos, mesmo quando suas formas de nomear o mundo não coincidem com as classificações adultas.

O relato sugere uma prática de escuta que reconhece a diferença sem convertê-la em defeito. A experiência pedagógica não se restringiu aos momentos inicialmente planejados, uma vez que seus desdobramentos puderam ser acompanhados nas interações cotidianas das crianças. Considerando que uma das autoras deste artigo, Isabel Freitas, atuava como professora de referência da turma, foi possível observar, ao longo da convivência diária, mudanças nas formas pelas quais as crianças passaram a reconhecer, nomear e expressar suas características físicas e seus pertencimentos étnico-raciais.

As observações indicaram que, após as experiências desenvolvidas, as crianças demonstraram maior segurança ao falar sobre si, seus cabelos e outras características corporais, utilizando expressões mais afirmativas sobre si mesmas. Freitas (2024) destaca a formação docente como condição para que questões raciais não sejam relegadas a intervenções episódicas; a sequência apresentada se fortalece quando é compreendida como parte de um compromisso continuado com as relações étnico-raciais.

Importante relatar que os desdobramentos também ultrapassaram o espaço da sala de referência, alcançando o contexto familiar, conforme evidenciado nos relatos espontâneos das próprias crianças. Em uma dessas situações, uma criança compartilhou com a professora: "contei para meu papai que eu fiz tinta da minha cor na sala". Em outro momento, uma criança relatou: "disse em casa que as pessoas tem cabelos diferentes e que meu cabelo tem cachinhos". Essas manifestações evidenciam que as experiências vivenciadas na instituição passaram a integrar as narrativas das crianças sobre si mesmas, sendo retomadas nas conversas com seus familiares.

Os desdobramentos observados sugerem que a intencionalidade pedagógica antirracista pode contribuir para a reelaboração dos sentidos atribuídos às diferenças corporais e para o fortalecimento de relações mais respeitosas entre as crianças. Destaca-

se, sobretudo, a importância de compreender as crianças como sujeitos ativos nesse processo, capazes de compartilhar conhecimentos, produzir interpretações e intervir nas relações cotidianas. Embora não se pretenda estabelecer uma relação causal definitiva entre as atividades e as mudanças observadas, o acompanhamento realizado pela professora de referência oferece indícios relevantes das contribuições da experiência para a construção de percepções positivas sobre si e sobre o outro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência pedagógica apresentada neste artigo evidencia a importância de práticas antirracistas intencionais na Educação Infantil, que possibilitem às crianças reconhecer e valorizar suas identidades e as diferenças étnico-raciais. O acompanhamento realizado pela professora de referência permitiu observar desdobramentos significativos no cotidiano da turma, como maior segurança das crianças ao nomear suas características físicas, o compartilhamento das aprendizagens com as famílias e a participação espontânea das crianças. Essas manifestações indicam que as reflexões ultrapassaram os momentos planejados, alcançando as interações e os modos de expressão das crianças.

Embora os resultados estejam circunscritos à experiência relatada, as observações apontam possibilidades de ressignificação de padrões e de fortalecimento das relações de respeito entre as crianças. Nesse sentido, reafirma-se a necessidade de superar abordagens pontuais e incorporar a educação antirracista ao planejamento pedagógico cotidiano, articulando formação docente, escuta sensível e compromisso institucional. Reconhecer as crianças como sujeitos ativos na produção de conhecimentos e na transformação das relações sociais constitui, portanto, um caminho fundamental para a construção de uma Educação Infantil comprometida com uma perspectiva social diferente do que é imposto.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.

FRANÇA, Rodrigo. *O pequeno príncipe preto*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.

FREITAS, Isabel Ferreira. *Educação Infantil e Relações Étnico-Raciais: formação continuada e docência nos Cmeis de Maceió-AL*. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2024.

GAMA, Renato. *Neguinha, sim!*. São Paulo: Canoa, 2023.

hooks, bell. *A pele que eu tenho*. Ilustrações de Chris Raschka. Tradução de Nina Rizzi. São Paulo: Boitatá, 2022.

hooks, bell. *Meu crespo é de rainha*. Ilustrações de Chris Raschka. Tradução de Nina Rizzi. São Paulo: Boitatá, 2018.

hooks, bell. *Olhares negros: raça e representação*. Tradução Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

MALHEIROS, Bruno Taranto. *Metodologia da pesquisa em educação*. Organização de Andrea Ramal. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

SANTIAGO, Flavio. "Não é nenê, ela é preta": educação infantil e pensamento interseccional. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 36, e220090, 2020. DOI: 10.1590/0102-4698220090. Acesso em: 16 fev 2026

SILVA, Flávia Carolina da; PALUDO, Karina Inês. Racismo implícito: um olhar para a educação infantil. *Revista África e Africanidades*, ano IV, n. 14/15, ago./nov. 2011. Acesso em: 16 fev 2026

SILVA, Marcella Padilha Dantas da; BRANCO, Angela Uchoa. Negritude e infância: relações étnico-raciais em situação lúdica estruturada. *Psico*, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 197-205, abr./jun. 2011. Acesso em: 16 fev 2026