



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CULTURAS E IDENTIDADES**

**A IDENTIDADE RACIAL A PARTIR DE UM GRUPO DE CRIANÇAS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DO RECIFE**

MARÍLIA SILVA MENDES

Recife
2016



MARÍLIA SILVA MENDES

**A IDENTIDADE RACIAL A PARTIR DE UM GRUPO DE CRIANÇAS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DO RECIFE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, da Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco, para obtenção do título de mestre em Educação, Culturas e Identidades.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Pompéia
Villachan-Lyra

Co - orientadora: Prof.^a Dr.^a Denise Maria
Botelho

Recife

2016

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Ficha catalográfica

M538i Mendes, Marília Silva
A identidade racial a partir de um grupo de crianças da educação infantil na rede municipal do Recife / Marília Silva Mendes. – Recife, 2016.
156 f.: il.

Orientadora: Pompéia Villachan-Lyra.
Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) – Universidade Federal Rural de Pernambuco / Fundação Joaquim Nabuco. Departamento de Educação da UFRPE, Recife, 2016.
Inclui referências e apêndice(s).

1. Relações étnico-raciais 2. Educação infantil 3. Identidade racial
I. Villachan-Lyra, Pompéia, orientadora II. Título

CDD 370

MARÍLIA SILVA MENDES

A identidade racial a partir de um grupo de crianças da educação infantil na rede municipal do Recife

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades Associado Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco.

Aprovado em 04.07.2016

BANCA EXAMINADORA



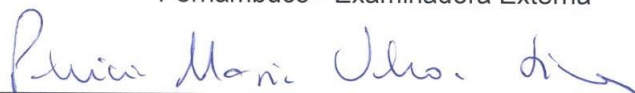
Dr^a. Pompéia Villachan Lyra – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Presidente



Dr^a. Vera Maria Ramos de Vasconcellos – Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Examinadora Externa



Dr^a. Claudia Roberta de Araújo Gomes – Universidade Federal Rural de Pernambuco - Examinadora Externa



Dr^a. Patrícia Maria Uchôa Simões – Fundação Joaquim Nabuco
Examinadora Interna

AGRADECIMENTOS

Início os meus agradecimentos por Deus, pelo dom da vida e por ter colocado em meu caminho pessoas tão especiais, sem as quais não teria chegado até aqui.

À minha orientadora Pompéia, por toda sua generosidade, paciência e carinho. Aprendi muito com você. Sem dúvida você transformou a trajetória desse trabalho em um caminho suave e prazeroso. Serei eternamente grata a você.

À minha co-orientadora Denise que acompanhou um pouco da minha trajetória desde antes do ingresso no mestrado. Que bom ter realizado esse sonho e ter você por perto. Muito obrigada, amada, por todo apoio e por ter acreditado em mim.

Às professoras Vera Vasconcelos, Cláudia Gomes e Patrícia Simões pelas contribuições durante o exame de qualificação que foram importantíssimas para a elaboração dessa dissertação.

Meu infinito agradecimento aos meus pais Paulo (in memoriam) e Madalena, por todo carinho, por sempre terem acreditado em mim e mostrado a importância da educação desde cedo. Amo vocês.

Ao meu esposo Luiz, pela força, carinho, incentivo e companheirismo. Você foi importantíssimo para essa conquista. Amo você.

Às minhas avós Ana e Maria, por todo carinho, por toda força e confiança.

Aos meus irmãos Roberto e Paula por todo afeto, paciência e por toda confiança em minha capacidade.

À minha cunhada Thelma, meu cunhado Luciano e meus sobrinhos Eduardo e João Vitor, pela força, pelo carinho e pela compreensão.

À Bruna Tarcília e Itacir por terem me ajudado a dar o ponta pé inicial e por toda a força, carinho, confiança e incentivo.

À Ana Cristina e Normanda, por terem acreditado e me dado o apoio desde o começo. Muito, Muito obrigada.

Às professoras Fátima Aparecida e Tatiane Consentino coordenadoras da primeira turma Pré-pós de Caruaru, por nos ter permitido participar desse projeto de educação afirmativa que foi importantíssimo para nos preparar para essa seleção de mestrado. Obrigada pelo incentivo e por acreditar em uma sociedade verdadeiramente democrática.

À todos os professores do PPEGECI, pelo carinho, compreensão ao longo desses dois anos de mestrado.

À Nelma, por sua generosidade e confiança ao ter compartilhado comigo a vivência com suas crianças. E ainda por desde o começo da pesquisa sempre ter me dado todo o suporte. Serei eternamente grata. A todos os meus companheiros, amigos do mestrado. Foi maravilhoso ter convivido esses dois anos com vocês e ter compartilhado alegrias, tristezas e incertezas. Nunca vou esquecer de vocês.

Aos meus colegas do Geperges Audre Lorde. Com vocês aprendi muito e me possibilitaram perceber o mundo a partir de outras lentes. Obrigada pelo conhecimento e por reforçar apenas a importância da luta por uma educação antirracista e sexista.

Às minhas colegas do GPIEDUC, em especial a professora Patrícia, por me apresentar ao mundo até então desconhecido da Sociologia da Infância. Com certeza as discussões me ajudarão a dar um novo sentido a minha prática.

Às minhas colegas pesquisadoras da infância Cynthia Lyra, Riva Cohen, Geórgia, Renata e Elaine Suane. Obrigada pela força e pelos momentos inesquecíveis.

À Jaílma, Raquel, Gabriela, Elaine, Cynthia, Tarciana e Márcia, por todo apoio, carinho e por ter transformado os intervalos em momentos de leveza e descontração.

À Juliana Cíntia, Emanuele, Waneska, Karla, Lúcia e Fátima. Obrigada pela partilha, pela escuta e por todo afeto.

Às minhas colegas de trabalho da Gre Recife Sul e Creche Roda de Fogo, não vou citar nenhum nome para não deixar nenhuma delas de fora. Obrigada por terem acreditado em mim, pela força e pela paciência.

À professora Jaqueline Carvalho por ter me apresentado ao universo da Educação Infantil.

À Marta Lira, Patrícia Marinho e Edilene Mendes por todo apoio e compreensão.

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender. E se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar, pois o amor chega mais naturalmente ao coração humano do que o seu oposto. A bondade humana é uma chama que pode ser oculta, jamais extinta.

Nelson Mandela- Long Walk to Freedom (1995)

RESUMO

Essa pesquisa está voltada para a temática da educação para as relações étnico-raciais na educação infantil e pretende investigar como crianças de cinco a seis anos de instituições de educação infantil da prefeitura da cidade do Recife (PE) fazem sua identificação étnico-racial, de modo a contribuir para a formação da sua identidade. Buscamos também compreender se e como a instituição favorece a construção dessa identificação. Caracteriza-se por uma pesquisa qualitativa em que se utilizou como suportes de investigação os desenhos infantis, as notas de campo, a videografia e a análise microgenética. Os achados da pesquisa revelaram que as crianças realizavam a sua identificação racial e a do outro por meio das características fenotípicas individuais, utilizando para tal, o vocábulo racial, como os termos branco, negro, moreno. Identificamos, ainda, que, a identificação racial negra apresentada pelas crianças, em algumas situações, estava carregada de uma significação negativa e permeada por sentimentos negativos, como angústia, agressividade e constrangimento. A valorização e a preferência da identidade racial branca também foram a tônica de algumas situações vivenciadas. Ficou claro, também, que o modo como a família trata a questão da identidade racial reverbera nas atitudes adotadas pelas crianças sobre essa questão.

PALAVRAS-CHAVES: Relações étnico-raciais. Educação Infantil. Identidade racial.

ABSTRACT

This research is focused on the theme of education for ethnic-racial relations in early childhood education and intends to investigate how children five to six years old of educational institutions of the city of Recife (PE) perform their ethnic-racial identification, to contribute to their identity formation. We also try to understand if and how the institution favors the construction of this identification. It is characterized as a qualitative research and uses as research supports children's drawings, field notes, videography and microgenetic analysis. The findings revealed that the children that children identified themselves racially and the other through individual phenotypic characteristics, using such racial terms as white, black, dark. It was also identified that the black racial identification presented by the children, in some situations, was charged in a negative meaning and permeated by negative feelings such as anxiety, aggression and embarrassment. The valuing and preference of white racial identity was also the keynote of some situations experienced. It was clear, too, that the way the family deals with the issue of racial identity reverberates in the attitudes adopted by the children on this issue.

KEYWORDS: Ethnic-racial relations. Child education. Racial identity.

LISTA DE IMAGENS

| | |
|--|-----|
| Imagens 1, 2, 3 - Crianças em desenvolvimento de seus autodesenhos | 82 |
| Imagens 4 e 5 - As crianças desenhando após a escuta da história “Os cabelos de Lelê” | 82 |
| Imagens 6 e 7 - Os livros utilizados | 83 |
| Imagens 8 e 9 - Escuta e discussão das histórias | 84 |
| Imagens 10, 11 e 12 - As crianças no setting lúdico | 86 |
| Imagens 13, 14, 15, 16, 17 e 18 - Os brinquedos do kit lúdico | 86 |
| Imagem 19 – Crianças em situação de brincadeira livre | 98 |
| Imagem 20 - Autodesenho (Matheus) | 101 |
| Imagem 21 - Autodesenho (Moranguinho) | 102 |
| Imagem 22 – Crianças e pesquisadora | 104 |
| Imagem 23 – Crianças e pesquisadora | 106 |
| Imagem 24 – Autodesenho (Zulaine) | 117 |
| Imagens 25 e 26 - O livro os Cabelos de Lelê e as crianças realizando um desenho sobre essa narrativa | 119 |
| Imagens 27 e 28 - Lelê criança com os cabelos crespos e Lelê adulta com os cabelos lisos e com o príncipe | 120 |
| Imagem 29 – Crianças e pesquisadora | 121 |
| Imagem 30 – Crianças em situação de brincadeira dirigida | 125 |
| Imagem 31 - Crianças participando de brincadeira dirigida | 126 |
| Imagem 32 – Crianças participando de brincadeira dirigida | 128 |
| Imagem 33 –Autodesenho (Daniel) | 132 |
| Imagem 34 – Crianças e pesquisadoras | 133 |
| Imagem 35 – Autodesenho (Daniel) | 134 |

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO | 13 |
| CAPÍTULO 1 | 19 |
| 1. A EDUCAÇÃO INFANTIL, UMA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA DE DESENVOLVIMENTO HUMANO E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS | 20 |
| 1. 1 As instituições de educação infantil e a construção da identidade racial das crianças negras | 20 |
| 1.2 Sobre a perspectiva sócio-histórica e nossa concepção de desenvolvimento | 26 |
| 1.3 A relação “eu-outro” em Wallon | 30 |
| 1.4 Os estágios de desenvolvimento e alguns conceitos centrais da teoria de Wallon | 33 |
| 1.5 O estágio do personalismo: consciência de si e o trabalho com a temática das relações étnico-raciais | 36 |
| CAPÍTULO 2 | 39 |
| 2. SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A IDENTIDADE | 40 |
| 2.1 Raça, etnia, preconceito, discriminação racial e racismo: alguns esclarecimentos iniciais | 40 |
| 2.1.1 <i>Raça</i> | 40 |
| 2.1.2 <i>Etnia</i> | 43 |
| 2.1.3 <i>Estudos iniciais sobre as relações raciais no Brasil</i> | 44 |
| 2.1.4 <i>Preconceito, discriminação racial e racismo</i> | 49 |
| 2.2 Relações étnico-raciais na educação infantil: uma revisão sistemática .. | 53 |
| 2.2.1 <i>Panorama geral sobre os artigos selecionados: O que diz a literatura brasileira sobre esse tema?</i> | 55 |
| 2.2.2 <i>Educação para as relações étnico-raciais e práticas pedagógicas</i> | 56 |
| 2.2.3 <i>Literatura infantil, as narrativas e as relações étnico-raciais</i> | 59 |
| 2.2.4 <i>A relação entre os pares e a educação para as relações étnico-raciais</i> | 61 |
| 2.3 A identidade racial em crianças | 62 |
| CAPÍTULO 3 | 75 |
| 3. CONSTRUINDO UM CAMINHO METODOLÓGICO | 76 |
| 3.1 Algumas questões iniciais | 76 |
| 3.2 A escola e as crianças que participaram da pesquisa | 77 |
| 3.3 A escolha dos instrumentos para a construção dos registros | 79 |
| 3.3.1 <i>Os desenhos infantis</i> | 80 |
| 3.3.2 <i>Contação de história</i> | 83 |

| | |
|--|------------|
| 3.3.3 As brincadeiras | 85 |
| 3.3.4 Notas de Campo..... | 87 |
| 3.4 Estratégias de análise dos registros..... | 88 |
| 3.4.1 Definição das categorias de análise..... | 88 |
| 3.5 Análise microgenética e a videografia | 90 |
| <i>Procedimento de análise dos registros videográficos.....</i> | <i>92</i> |
| 3.6 Notas de campo: Como as notas foram analisadas? | 93 |
| 3.7 A análise dos desenhos | 93 |
| 3.8 Considerações e Cuidados Éticos | 93 |
| CAPÍTULO 4 | 96 |
| 4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS | 97 |
| 4.1 A identificação racial | 98 |
| 4.2 As crianças e o branqueamento | 114 |
| 4.2.1 O padrão de beleza nos desenhos das crianças | 115 |
| 4.2.2 O embranquecimento nos momentos de brincadeira | 121 |
| 4.3 Preferências raciais e exclusão:..... | 124 |
| 4.4 Silenciamento..... | 132 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 136 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 137 |
| REFERÊNCIAS..... | 141 |
| APÊNDICES..... | 150 |
| APÊNDICE A..... | 151 |
| APÊNDICE B..... | 152 |
| APÊNDICE C..... | 154 |
| APÊNDICE D..... | 155 |
| APÊNDICE E..... | 156 |
| APÊNDICE F..... | 157 |

INTRODUÇÃO

O presente trabalho está inserido na discussão sobre a temática das relações étnico-raciais na Educação Infantil, mais precisamente sobre a identidade racial de crianças negras. Trata-se de uma discussão atual e de suma importância, pois suscita uma reflexão sobre como a sociedade brasileira convive e manifesta o racismo no cotidiano. E ainda permite perceber a importância das instituições escolares para seu combate ou preservação.

Antes de entrar propriamente na discussão dessa temática, julgo importante falar brevemente sobre a minha formação e como se deu o meu processo de aproximação com esse tema. Toda minha formação aconteceu em escola pública, para ser mais precisa, em uma única escola pública próxima a minha residência. Lá estudei até completar o ensino médio profissionalizante em magistério. Diferentemente de alguns colegas que só começaram sua trajetória escolar na primeira série, o que hoje é denominado segundo ano do ensino fundamental, comecei a estudar aos quatro anos, no pré-escolar. Essa fase foi muito marcante e tenho muitas recordações desse período. Ainda me lembro de aromas, das tias, das brincadeiras, dos meus colegas e algumas emoções que vivenciei nessa fase. Acredito que como a vivência foi muito forte, positiva e importante, ao me tornar professora sempre tive como preferência atuar nessa modalidade de ensino.

No ano de 2004, antes de terminar minha graduação em Pedagogia, tomei posse como professora na Prefeitura da Cidade do Recife e, como já conhecia, gostava e acreditava na importância da educação infantil para a constituição do sujeito, optei por atuar em uma creche, e nela trabalho até hoje.

Como tantas outras professoras, eu procurava desenvolver um trabalho pedagógico para atender às especificidades com as crianças. No entanto, a questão das relações étnico-raciais, até aquele momento, ainda não se constituía como centro dos meus interesses e foco da minha atenção, tendo em vista que essa temática ainda não havia feito parte da minha formação acadêmica. Assim, considero que um dos marcos essenciais para o meu envolvimento com essa temática, foi a minha participação como aluna de uma formação continuada sobre

esse assunto, oferecida pelo GTERê¹, um grupo de trabalho que faz parte da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal do Recife (PE).

Após participar dessa formação, comecei a participar de seminários e outros cursos sobre o tema e comecei a desmistificar muito da minha perspectiva acerca do racismo na sociedade, passando a perceber como as trajetórias educacionais das crianças eram marcadas por questões como as raciais, de gênero e as econômicas.

Comecei, então, a perceber com mais atenção às manifestações do racismo no dia a dia da creche, seja através de falas das próprias crianças nas quais negavam sua identidade negra e reafirmavam a ideia de “morenidade”, seja nos discursos de pais e professores através de opiniões e atitudes discriminatórias em relação à negritude. Em um dos casos por nós presenciado, uma menina negra de quatro anos deixou claro que tinha o desejo de ser branca, como sua meia irmã, ou considerada morena clarinha. Essa negação da criança em ser identificada como negra e seu desejo em embranquecer sensibilizou-me ainda mais para a importância da educação para o combate ao racismo, desde a educação infantil. Essas constatações mobilizaram o meu interesse em pesquisar tal fenômeno.

Ao ingressar no Mestrado em Educação, Culturas e Identidades participei durante o ano de 2014 do Neab² da Universidade Federal Rural de Pernambuco, o que me aproximou ainda mais dessa temática por me possibilitar uma percepção do racismo a nível social e cultural. Mas, considero que a minha participação do grupo de pesquisa que faz parte do Neab, o Geperges Audre Lorde³ foi essencial para me ajudar a trilhar o meu caminho e me descobrir como mulher negra e educadora. A partir do diálogo e reflexão que as discussões que esse grupo promove, problematizando o nosso contexto social, político e cultural no que se refere às questões de raça, gênero e sexualidade, passei a ter certeza do caminho escolhido.

Nossa pesquisa insere-se no debate acerca de como a temática das relações étnico-raciais são desenvolvidas em instituições de educação infantil. Definimos esse nível de ensino como locus para a realização da pesquisa por acreditarmos que o trabalho voltado para o combate às práticas racistas deve ter início na infância, de maneira que atitudes discriminatórias, estereótipos e a percepção de

¹ Grupo de Trabalho em Educação das Relações étnico-raciais da Prefeitura da cidade do Recife que tem como objetivo desenvolver ações pedagógicas para a formação das(os) educadoras(es) com vistas ao enfrentamento do racismo no cotidiano escolar.

² Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros.

³ Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Raça, Gênero e Sexualidade Audre Lorde.

mundo da colonialidade ainda não cristalizadas pelas crianças, possam ser problematizados. Dessa feita, nossa pesquisa tem por objetivo geral:

- Identificar como as crianças investigadas percebem sua identidade racial e a explícita.

E, ainda:

- Descrever e analisar as práticas educativas e/ou situações que ocorrem na instituição, de modo a perceber se, e como o recorte racial se manifesta no cotidiano escolar, com foco na constituição da identidade racial.

Segundo autores como Fernandes (1972), Da Matta (1981), Schwarcz (1993), Munanga (2008), vivemos em um país onde se acredita haver uma sociedade justa e democrática, na qual todos têm as mesmas possibilidades para o crescimento social e cultural, e que, portanto, se faz valer uma verdadeira democracia racial. Nesse sentido, temas como preconceito, discriminação e racismo se constituem como pontos delicados do debate nacional. Importa acreditar que não há distinção de nenhum aspecto e que todos são capazes, conforme seu mérito.

Na verdade, o que se percebe é que tal cenário, no entanto, traz consigo outra realidade na qual se estabelece estruturalmente relações desiguais entre os diferentes grupos étnico-raciais. Particularmente, no que se refere à população negra, normalmente detentora dos piores índices sociais, impõe-se a ideia de que o negro é o único e principal responsável pelas suas dificuldades e insucessos (BENTO, 2002; ROSEMBERG, 2005, 2012; GOMES, 2002b; SOUZA, 1983).

Essa forma de entender a inserção social dos negros na nossa sociedade tem suas bases numa perspectiva de mestiçagem “cordial” (HOLANDA, 1995). E segundo Munanga (2008), Schwarcz (1993) e Fernandes (1972), tal perspectiva foi elaborada e adotada no início do século XX, como explicação para as posições desiguais entre uma população racialmente heterogênea, bem como, as medidas adotadas sobre essa configuração, a exemplo da política de branqueamento da população brasileira nesse mesmo período.

Essa perspectiva da formação do povo brasileiro baseada na mestiçagem e do lugar da população negra nesse processo acabaria trazendo implicações sobre a representação e identidade dessa mesma população, dentre as quais destaca-se a

negação do real papel dos negros e negras (SOUZA, 1983; GOMES, 2002b; BENTO, 2002).

No que se refere ao campo educacional, uma teoria de relações harmônicas entre os grupos étnico-raciais e a total inexistência do racismo se manifesta na omissão do tratamento dessas relações raciais no cotidiano escolar entre os diversos agentes que o constituem, como professores, alunos, pais, bem como, no próprio conteúdo a ser ensinado, expressão do caráter ideológico do currículo adotado (BENTO, 2012; CAVALLEIRO, 2000; OLIVEIRA, 2004; TELES, 2010; GONÇALVES, 1985; BOTELHO, 2007). Enfim, significa observar uma suposta intencionalidade travestida de neutralidade nas práticas educativas ocorridas em escolas, creches e outros espaços oficiais de educação. Como apontou Cavalleiro (2000, p. 98) “a escola oferece aos alunos, brancos e negros, oportunidade diferente para se sentirem aceitos, respeitados e positivamente participantes da sociedade brasileira”.

Dessa maneira, ao adotar um currículo excludente, a partir do silêncio no trato da questão da identidade afro-brasileira, a escola ou as instituições de educação infantil fazem com que a criança negra não tenha possibilitada a construção de sua identidade, e conseqüentemente, há um reforço para as diferenças e desigualdades entre as crianças (GOMES, 2002b; CAVALLEIRO, 2000; GODOY, 1996; OLIVEIRA, 2004).

Por isso, um trabalho pedagógico que propicie a formação da identidade negra deve ter início logo na primeira infância nas instituições de educação infantil. Uma vez que esse espaço atua como uma instituição primária (assim como o espaço familiar) que apresenta as crianças ao mundo social que pertencem, sendo os seus primeiros anos de vida um período crucial para o seu desenvolvimento, de modo geral, e também para a formação de sua identidade.

Desse modo, se faz necessária a construção de relações de respeito desde cedo. É na infância que a criança, ao ter contato com o universo social que faz parte, constrói seus valores e se constitui em meio a tais relações e valores. É nos primeiros anos de vida que ela aprende a respeitar os outros em suas mais diversas características, na medida em que também se percebe respeitada e valorizada. E é nessa fase que elas começam a perceber alguma característica da sua identidade como positiva ou não, construindo a sua autoimagem e a sua autoestima.

Diante do exposto, a problemática que se colocou foi: como as crianças que estão inseridas em uma instituição de educação infantil faz sua identificação racial e a do outro? A educação infantil de escolas do município do Recife possibilita o desenvolvimento de aspectos positivos para a construção da identidade racial da criança negra ou apenas silenciam e ignoram essa questão em seu cotidiano?

Diante da importância dessa temática, essa pesquisa talvez possa contribuir para o debate sobre esse tema, e conseqüentemente, com o trabalho para o combate às práticas racistas desde cedo, e em particular, nos espaços escolares. Assim, um trabalho voltado para as questões étnico-raciais desde a educação infantil é essencial para o combate ao racismo e a implementação de uma educação verdadeiramente emancipatória e democrática.

Trata-se, mais além, de buscar o fortalecimento do respeito à diversidade desde cedo, permitindo maior percepção da pluralidade/diversidade que compõe nosso país, o que é fundamental no combate às atitudes racistas. Sem dúvida, este é um dos caminhos para o efetivo reconhecimento e valorização da identidade negra.

Para uma discussão mais efetiva que aborde a temática investigada, estruturamos o presente material da seguinte maneira:

No primeiro capítulo apresentaremos a concepção de educação infantil adotada nesse trabalho e um breve histórico sobre o surgimento desse tipo de instituição escolar e a sua finalidade. Ainda nesse capítulo trataremos a nossa concepção de desenvolvimento humano e com ela, a relação meio, cognição e afetividade. Abordaremos ainda a teoria de Henri Wallon, seus estágios de desenvolvimento com destaque o estágio do personalismo, por ser o estágio característico das crianças que serão investigadas e trazer ênfase para a importância do outro para a construção do eu. Em seguida, procuraremos demonstrar, com base no conceito de personalismo, a importância de um trabalho voltado para as relações étnico-raciais.

No segundo capítulo traremos alguns conceitos importantes que fazem parte do debate sobre as relações étnico-raciais e apresentaremos os dados de uma revisão sistemática da literatura brasileira por nós realizada, como forma de conhecer o que tem se discutido no campo das relações étnico-raciais e infância no Brasil nos últimos 10 anos, com base nos critérios adotados pela revisão sistemática. Ainda nesse capítulo, serão apresentados o nosso conceito de

identidade, bem como, o conceito de identidade negra. Fazendo para isso o uso de uma teoria pós-moderna sobre a identidade a partir de alguns de seus autores. Discutiremos ainda como Wallon apresenta a sua ideia de identidade e diferença.

No terceiro capítulo será apresentado o percurso metodológico que foi utilizado para o desenvolvimento dessa pesquisa. E no quarto capítulo serão apresentadas as reflexões oriundas da construção dos registros, evidenciando o modo como as crianças participantes da pesquisa elaboram a sua identidade racial através da cor e quais valores estão explícitos nessa identificação racial.

Por fim, as considerações finais será um panorama geral da pesquisa, ressaltando seus principais achados, buscando destacar possíveis contribuições da pesquisa e encaminhamentos para pesquisas futuras.

CAPÍTULO 1

1. A EDUCAÇÃO INFANTIL, UMA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA DE DESENVOLVIMENTO HUMANO E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS

1. 1 As instituições de educação infantil e a construção da identidade racial das crianças negras

Inicialmente, julgamos importante apresentarmos a concepção de infância que norteia a presente pesquisa para que, dessa maneira, possamos adentrar na discussão sobre o tipo de instituição que atende a essa categoria social e como seu trabalho se configura na sociedade e a sua importância para um trabalho voltado para as relações étnico- raciais.

Ao longo do tempo, as modificações econômicas, sociais e culturais produziram transformações na maneira de conceber a infância e a criança. Até o século XVI, as crianças não tinham existência social, uma vez que, só teriam função quando servisse para o trabalho. As mesmas eram tidas como adultos em miniatura e participavam com os adultos das mais variadas manifestações sociais. Apenas no início do século XVI, a criança passou a ser considerada como uma criatura especial, com diferentes necessidades (FLEURY, 1994).

As condições que possibilitaram a transformação do conceito de infância foram: (a) a queda da mortalidade infantil, que na sociedade burguesa, fez com que ela fosse alguém que precisava ser cuidada, educada e preparada para a atuação futura; (b) as mudanças sociais e econômicas provocadas pela Revolução industrial; (c) o aparecimento da classe burguesa; (d) o surgimento da família nuclear (composta de pai, mãe e filhos); (e) o surgimento da escola moderna (entre os séculos XVI e XVII) (ÀRIES, 1981).

Entendemos ser coerente a adoção da perspectiva de infância tal qual a proposta por teóricos como Sarmiento (2005), Qvortrup (2010) e Corsaro (2011) representantes da sociologia da infância e que a consideram como uma categoria social, estrutural permanente como as outras, como a velhice, por exemplo, mas, com a especificidade própria de seu grupo geracional e que tem muito a nos dizer sobre nossa sociedade. Portanto, as crianças devem ser tratadas como autoras. Essa perspectiva de infância é coerente com a perspectiva psicológica sócio-

histórica, pois nessas abordagens a criança é percebida enquanto um ser ativo, protagonista.

Apresentada a perspectiva de infância enquanto uma construção social em que as crianças são atores sociais com as características próprias pode-se perceber a importância do atendimento educacional prestado a elas. Uma vez que, a vivência da criança em uma instituição de educação infantil oferece a ela uma ampla e diversificada imagem social, pois ela passa a conviver com diferentes crianças e adultos que lhe servirão como referência e serão seus parceiros para a apreensão do mundo e construção de uma imagem positiva acerca da sua identidade racial.

Segundo Gomes (2002b), a escola é um espaço de aprendizagem de saberes que vão além dos escolares. Considerando as instituições escolares enquanto espaços de compartilhamento de valores, crenças, hábitos, preconceitos de várias naturezas, tais como: gênero, raça e idade.

Reconhecendo a importância dos espaços de educação para a formação da identidade racial das crianças, a partir daqui apresentaremos um breve relato sobre a Educação Infantil sua origem e finalidade educativa.

Na sociedade contemporânea as mulheres estão cada vez mais inseridas no mundo do trabalho, seja por necessidade ou desejo, assumindo papéis que vão além daqueles social e culturalmente determinados, que seria o de cuidar de sua família. Tal realidade levou a necessidade de se buscar alternativas para o cuidado de seus filhos ou filhas. Essa situação resultou, para crianças, em um maior tempo fora de casa, em outros ambientes, como: berçários, creches e pré-escolas, ficando o papel da família mais difuso e a responsabilidade da educação dos filhos mais dividida entre famílias e instituições de educação infantil.

As creches e pré-escolas surgiram após a escola estando seu surgimento ligado a fatores: econômicos, políticos e sociais, que se deram: (a) pela incorporação das mulheres no mercado de trabalho; (b) a nova organização da família nuclear; (c) uma nova concepção de infância; (d) o papel da criança na sociedade.

Segundo Kramer (2011), até 1874, pouco se fazia no Brasil, institucionalmente e juridicamente, pela criança pequena. Existia para o atendimento da infância a “Casa dos expostos” ou a “Roda”, destinado às crianças abandonadas ou desamparadas. Sendo o tipo atendimento prestado por esta, considerado uma caridade.

As primeiras iniciativas voltadas para a infância, segundo essa autora, foram elaboradas pelos higienistas e sua finalidade era combater a mortalidade infantil. Esse mal, segundo Kramer (2011), era considerado pelos sanitaristas como o resultado dos filhos nascidos pelas relações entre os senhores e suas escravas. O outro motivo que era relacionado à mortalidade infantil seria produzido por culpa das mães que permitiam que os filhos fossem amamentados pelas amas de leite, as escravas. Por isso, segundo Kramer (2011), se pode considerar que essas iniciativas culpavam a família e ainda traziam a ideia dos negros como causadores de doenças.

Segundo Oliveira et. al. (2003), o tipo de atendimento às crianças das classes menos favorecidas foi modificado no início do século XX, com a pressão dos imigrantes e trabalhadores urbanos na década de vinte, que buscavam melhores condições de trabalho, melhoria de salário e criação de creches. Desse embate, surgiram algumas creches concebidas como um paliativo em que os donos das indústrias buscavam uma forma de controle sobre a vida dos seus operários dentro e fora das fábricas.

Ainda nesse período, de maneira geral, segundo Kramer (2011), o atendimento destinado às crianças ainda era de caráter médico. E seu objetivo era proteger a criança dos males causados pela família moderna. Em que a figura paterna não tinha a mesma autoridade do passado, a mãe trabalhava e os cuidados das crianças estavam destinados a pessoas que eram pagas, as “mães mercenárias”.

Kuhlmann Jr (2010), indica que nesse período além dos cuidados médicos e sanitários, já estava sendo difundida uma ideia de sociedade moderna, civilizada e de progresso.

Ainda na década de 30 do século XX, prevalecia os discursos higienistas e de saneamento. E esses norteavam as políticas e as instituições voltadas para as crianças pequenas. Haveria uma preocupação com as crianças que agora eram percebidas como o futuro para a nação, e que, por isso, precisavam ser fortes, saudáveis (KRAMER, 2011).

Segundo Nunes e Corsino (2012), uma das características desse período com relação às políticas e atendimento para as crianças pequenas, era que o sistema de proteção à infância e juventude era composto por instituições públicas e privadas. Nesse contexto, a creche é uma instituição que guarda a criança, suprimindo

suas necessidades físicas. Em que o estado adquire uma função paternalista e assistencialista.

Oliveira et. al. (2003), ao retratar o período dos governos militares, as políticas sociais adotadas pelas diferentes esferas de poder, através de órgãos como LBA - Legião Brasileira de Assistência, FUNABEM - Fundação Social de Bem Estar Social, indica que elas tinham acentuadas a concepção de creche enquanto uma instituição assistencial. Segundo essa autora, gradativamente, algumas dessas instituições passaram a introduzir uma visão mais técnica a seu trabalho, preocupando-se com aspectos da educação formal, tendo como pano de fundo a teoria da “privação cultural” e sua proposta pedagógica, a “educação compensatória”. As creches e as instituições de educação infantil seriam os locais em que a criança estaria em contato com uma diversidade de estímulos que compensassem sua carência cultural, que seria característica das classes sociais economicamente menos favorecidas.

Apenas nas décadas de 1980 e 1990, a educação infantil foi redefinida com uma função educativa, que tem como objetivo o desenvolvimento da criança nos aspectos cognitivo, emocional, afetivo, social e físico. A lei de diretrizes e bases da educação (BRASIL, 1996) reforça legalmente isso ao trazer que, “a educação infantil, primeira etapa da educação, tem como finalidade o desenvolvimento da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social complementando a ação da família e da comunidade.” (Título V, seção II, art. 29).

Segundo Nunes e Corsino (2012), é também nesse período, na década de 1980, que há o surgimento da necessidade do estabelecimento de um currículo para a Educação Infantil. No entanto, segundo essa autora a educação infantil brasileira nasceu desassociada de um currículo pré-estabelecido. O que segundo Nunes (2012), faz com que educação infantil no Brasil caminhe entre duas identidades, a da escolarização e a do assistencialismo. Segundo a autora,

A identidade da educação infantil ora tende para a escolarização/preparação para o ensino fundamental, ora para o assistencialismo, entendido como o cuidar das crianças desprovidas de atenção e criar hábitos de civilidade, numa contribuição que se estende para a família e para a comunidade (NUNES, 2012 p.35).

A escola de educação infantil deve ser pensada enquanto um espaço educacional que favoreça a construção da identidade das crianças nela inserida. É

nesse ambiente que a criança estará próximo ao outro, com outros padrões estéticos, culturas, e percebe quais os modelos de indivíduos são os mais valorizados, mais reconhecidos positivamente. Como coloca Gomes (2002b), é na escola que a criança negra convive com a tensão, o preconceito relacionado ao ser negro. Fica claro, portanto, a importância das escolas de educação infantil para possibilitar um espaço escolar em que todos os estudantes possam se reconhecer e serem respeitados.

Pode-se inferir que, ao repensar o racismo e outras formas de discriminação, as instituições de educação infantil devem adotar uma perspectiva pedagógica que respeite as formas de aprender e conhecer o mundo das crianças, e ainda, que adote um modelo de educação que permita o combate e a quebra de modelos sociais racistas, discriminatórios de toda ordem.

Dentro da perspectiva de ações para o combate ao racismo e outras formas de discriminação na escola, podemos considerar a obrigatoriedade do ensino da História da África e da cultura Afro-brasileira e Africana (LDB, Artigo 26-A, – Lei 10.639/2003), na educação básica, (compreendendo a educação básica desde a criação e implementação da Lei 12.796, como aquela que atende de maneira obrigatória a educação para as crianças a partir dos quatro anos de idade), enquanto um avanço a nível educacional e social. Pois, pode promover a discussão sobre a identidade da cultura afro-brasileira, e ainda, sobre a discriminação racial no espaço escolar.

Outro documento que pode ser considerado importante para instrumento de luta para a educação para as relações étnico-raciais, é o plano nacional de educação, a Lei 13.005/14. Uma vez que esse marco legal apresenta diretrizes e estratégias que tem como base essa questão. Como, por exemplo, as diretrizes III e X apresentadas em seu artigo 2.

No item III, a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”; e, no X, a “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos à diversidade e à sustentabilidade socioambiental”, fica definido que o trabalho educacional deve estar voltado, entre outras questões, para o combate à discriminação e pelo respeito a diversidade social.

A preocupação com o trabalho relacionado às questões raciais e também com a implementação da lei 10.639/03 também aparece nesse marco legal em sua

estratégia 7.25, que visa garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil.

Considerando a importância do docente para a implementação de uma educação verdadeiramente antirracista e democrática, o plano nacional da educação aponta como uma das suas estratégias para a melhoria da formação docente a estratégia 13.4, que indica que os centros formadores deverão

Promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos(as), combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência (BRASIL, 2014).

Portanto, fica clara a necessidade de uma formação docente que além de atender as demandas de uma educação básica de qualidade, também considere desde o ensino dos conhecimentos disciplinares, a formação de uma educação holística, integral dos sujeitos. Para tal, contemplando as diversas identidades e diversidades sociais, inclusive, as étnico-raciais.

A partir de uma concepção de educação infantil com a finalidade educativa, respeitando as características próprias do aprender das crianças, sendo adotadas para isso uma perspectiva de desenvolvimento humano não linear ou estanque e fazendo valer nos espaços educacionais os marcos legais apresentados, consideramos que a escola possa ser um espaço de inclusão para todos os indivíduos e mais especificamente para as crianças negras.

1.2 Sobre a perspectiva sócio-histórica e nossa concepção de desenvolvimento

Essa seção tem como objetivo apresentar a perspectiva de desenvolvimento humano adotada no presente estudo, que tem por base alguns dos pressupostos teóricos de autores sócio-históricos, com destaque para as ideias de Wallon (s/d). Em particular, para os fins do presente estudo, tomamos por base a concepção de Wallon, em sua teoria da psicogênese da pessoa completa. Julgamos tal perspectiva coerente com a presente proposta de pesquisa, que é investigar como as crianças constroem e percebem sua identidade racial a partir das interações estabelecidas, em particular no ambiente escolar. A escolha pela teoria de Wallon se deve ao fato de adotar uma perspectiva histórico-cultural, na qual o social e o afetivo tem papel essencial para a constituição do sujeito, sua psicogênese. A partir de tal modelo teórico fazemos a sua relação com a importância do trabalho voltado para as relações étnico-raciais na infância e a constituição dos diversos sujeitos nela inserida.

A perspectiva sociohistórica, cultural, nos possibilita encontrar “espaços” de investigação do processo de internalização de aprendizagens de práticas sociais racistas e estereotipadas sobre a população negra no processo de constituição do sujeito humano, nos remetendo para significados e os sentidos deste aprendizado na vida e na formação humana da criança negra. Esse pressuposto possibilita também compreender a importância de se ter atenção à qualidade das interações sociais na formação da subjetividade da criança negra (SILVA, 2004, p. 10).

Ao adotar a perspectiva teórica de orientação sócio-histórica e cultural de desenvolvimento humano, o aspecto da interação humana ganha um papel de destaque. Isso porque as trocas dos indivíduos e o meio, sendo esse último o meio social, as pessoas que podem ser os adultos e outras crianças, é um fator essencial e indissociável para a constituição do indivíduo.

Seria pela interação social, nas trocas com os outros indivíduos, que nos constituímos e construímos a nossa consciência de si. Adotar tal perspectiva significa adotar uma percepção de desenvolvimento humano não linear. A qual o sujeito se constitui na e pela interação social. Especificamente, com base nessa perspectiva, entendemos desenvolvimento humano como um “processo que se dá do nascimento à morte, dentro de ambientes culturalmente organizados e

socialmente regulados, através de interações estabelecidas com parceiros, nas quais cada pessoa (adulto ou criança) desempenha um papel ativo” (ROSSETTI-FERREIRA et al.).

Em particular, ancoramo-nos nessa perspectiva para realizar o nosso estudo sobre as relações étnico-raciais na educação infantil por acreditarmos que é pela percepção de indivíduo negro vivenciado nas práticas sociais que a criança participa em diversos espaços, como as pré-escolas, que ela constrói e reproduz comportamentos preconceituosos. Dessa forma, entendemos que é a partir da relação com o seu parceiro interacional que a criança constrói a sua percepção de si.

Assim, o conceito de “interação” é central para a presente pesquisa. No entanto, há diferentes maneiras de conceber “interação”. Em função disso, a seguir faremos uma pequena retrospectiva histórica, tomando por base um artigo de Aranha (1993), de como o estudo da interação processou-se até ganhar o corpo em uma leitura da interação humana baseada na perspectiva sócio-histórica de desenvolvimento humano, adotada no presente estudo.

Segundo Aranha (1993) existiriam três grandes tendências teóricas que abordariam esses temas, que apresentaremos a seguir.

A primeira estaria relacionada à investigação dos efeitos da interação no comportamento dos indivíduos. E nela, estariam enquadradas as seguintes perspectivas teóricas: a teoria social da aprendizagem baseada no estudo do reforço e punição para a formação do comportamento humano. Ainda estariam nesse contexto, as variações da teoria do sistema baseada no poder e na troca (ARANHA, 1993).

As tendências de pesquisa da interação após a década de 70 eram: estudos descritivos, inclusive de bebês, com novas técnicas de registro e síntese dos dados para a identificação de mudanças ocorridas durante a interação crianças-crianças; estudo do significado das relações; estudo das estruturas grupais, crianças pequenas; estratégias de melhoras de comportamentos grupais. Essas tendências que teriam surgido na década de 70 possibilitaram o surgimento de uma segunda tendência. Nela, a interação humana seria considerada um processo com características próprias, e possibilita a formação das relações sociais (ARANHA, 1993). Aqui, há uma ideia de bidirecionalidade da interação, na qual a ação de um parceiro pode causar alterações na ação e/ou comportamento do outro.

A terceira tendência seria a leitura sócio-histórica de desenvolvimento humano, perspectiva que adotamos em nossa pesquisa. Para a mesma, o contexto interativo proporcionaria a construção da subjetividade humana e a história da humanidade. Nesse sentido, no que se refere ao conceito de interação, há uma mútua influência, concomitante, nas ações dos parceiros relacionais. Segundo a autora,

Esta tendência, conquanto se assemelhe à anterior em algumas proposições- particularmente no que se refere à leitura do desenvolvimento das relações sociais como um processo, do contínuo movimento dialético de influência entre parceiros interativos, e a pressuposição do efeito cumulativo das interações no desenvolvimento cognitivo, bem como no desenvolvimento das relações interpessoais dos sujeitos- torna-se absolutamente peculiar e inovadora, ao defender o plano interativo como o contexto em que se dá a construção, por um lado da subjetividade humana e, por outro, da própria história da humanidade (ARANHA, 1993, p. 24-25).

Apresentada a tendência teórica adotada sobre interação humana que compreendemos como um espaço no qual o indivíduo é constituído, se faz pertinente esclarecer a concepção de desenvolvimento humano por nós defendido. Como mencionado anteriormente, adotamos a perspectiva de desenvolvimento humano tal como o defende Newcombe (1999), Diriwachter e Valsiner (2006), Lyra (2008) e Wallon (s/d), para quem o desenvolvimento humano não se daria de maneira linear e seria caracterizado pelas mudanças e transformações que ocorrem no indivíduo ao longo de sua vida.

Para Newcombe (1999), o desenvolvimento humano poderia ser conceituado enquanto mudanças que ocorrem ao longo da vida do indivíduo e, que afetam suas diferentes estruturas físicas, neurológicas, as emoções, as formas de interação social e outros modos de comportamentos.

De acordo com Diriwachter e Valsiner (2006), para a compreensão do desenvolvimento humano, é essencial a noção da transformação. Em que o foco do estudo do desenvolvimento humano deve estar voltado para o estudo das mudanças, as transformações do comportamento do sujeito. Para esses autores, o desenvolvimento pode ser considerado enquanto um sistema aberto que para se desenvolver depende das trocas com o meio, com o contexto social.

Lyra (2008) apresenta uma definição semelhante para desenvolvimento humano. Segundo essa autora, o desenvolvimento humano pode ser definido enquanto um sistema dinâmico que se caracteriza pelo constante processo de

mudança. Desse modo, o desenvolvimento não pode ser considerado como uma forma padronizada. E o indivíduo e o contexto não podem ser considerados de maneira isolada. Segundo essa autora, indivíduo e contexto são interdependentes e se relacionam mutuamente.

Percebemos assim que o desenvolvimento não seria a sucessão de etapas estanques em que o indivíduo vai de criança até se tornar adulto, mas, sim como colocam Carvalho, Pedrosa e Rossetti-Ferreira (2012), tal desenvolvimento se constituiria de crises e reestruturações que perpassariam diversos momentos e situações pelos quais vivenciam os indivíduos. Sendo ainda, o desenvolvimento humano um processo de construção social, pois seria a partir da interação com o outro que é possível à constituição de papéis e identidades.

Segundo Carvalho, Pedrosa e Rossetti-Ferreira (2012) é na interação social que a criança incorporará os traços característicos de uma determinada cultura. E é ainda por meio da interação, da relação com o outro em um processo que é, ao mesmo tempo, de fusão e diferenciação, que levará a formação de identidade (individuação) do ser. É a partir da distinção eu-outro que o indivíduo constitui sua identidade. Assim, o sujeito só se torna único e singular a partir do olhar do outro com quem interage. Como que crianças negras que sofrem cotidianamente preconceitos e discriminações raciais desenvolvem suas identidades? Parece que a negação pelo outro, desde a mais tenra idade, instala nas próprias crianças negras um autoconceito de inferioridade.

Por isso, a vivência da criança em uma instituição de educação infantil oferece a ela uma ampla e diversificada imagem social, uma vez que, a mesma passa a conviver com diferentes crianças e adultos que lhe servirão como referência e serão seus parceiros para a apreensão do mundo e constituição de si mesma.

Indubitavelmente, as experiências vividas pelas crianças em tais instituições contribuem para o processo de construção da identidade. No dia a dia podem surgir situações em que o contato das crianças umas com as outras possibilita indagações acerca de diferenças e semelhanças e que podem propiciar uma atuação docente voltada para um trabalho para a educação das relações étnico-raciais. Fica claro, portanto, a importância dessa instituição de educação infantil para possibilitar um espaço escolar verdadeiramente democrático, favorecedor de um desenvolvimento infantil saudável.

1.3 A relação “eu-outro” em Wallon

Como já mencionado anteriormente, consideramos a criança enquanto um ser histórico, pertencente a certo grupo sociocultural e que se constitui nas relações sociais e culturais que estabelece ao longo da sua vida. Concordamos com Rossetti-Ferreira et al. (2004), quando aponta que os processos de desenvolvimento humano se dariam durante toda a vida, na e por meio das múltiplas interações estabelecidas entre as pessoas, em um contexto social e culturalmente organizado. Por isso, consideramos que o desenvolvimento humano não pode ser pensado como resultado de um processo biológico linear e independente, mas sim, como resultado de múltiplas relações dialógicas entre a pessoa, nos grupos sociais que participa.

Por adotar essa perspectiva não linear de desenvolvimento humano, em que seja possível uma percepção do indivíduo enquanto um ser completo, que se constitui a partir das interações sociais e em uma relação dialética, optamos por adotar a perspectiva teórica apresentada por Henri Wallon. Segundo o autor,

O desenvolvimento da criança não se dá por simples soma de progressos que prosseguiriam sempre no mesmo sentido. Apresenta oscilações de que já encaramos certos mecanismos: manifestações antecipadas, de uma função, devidas a um concurso feliz de circunstâncias e retornos que explica a elaboração ainda insuficiente dos seus fatores subjetivos; retrocesso dos seus resultados se tiver de ser obtidos num plano de atividade de estruturas e condições mais complexas; eclipse dos seus efeitos por funções mais recentes e que parecem querer abarcar todo campo da atividade antes de se integrar nele. Não há, no entanto, senão oscilações à revelia. Certas alternâncias tem um alcance funcional: fluxo e refluxo que, alternadamente, submergem de novos lugares e fazem emergir novas formações da vida mental (WALLON, s/d, p.105).

Segundo Almeida (1997), a teoria walloniana indica uma percepção de indivíduo como um ser geneticamente social que se constitui e ao mesmo tempo constitui o seu meio. Sendo ressaltado que isso ocorre de maneira dialética em que na relação eu e o outro nenhum desses elementos pode ser considerado como precedente do outro. A ideia do indivíduo como um ser geneticamente social poderia ser explicada por sua dupla dependência emocional do outro para que ele atribua sentido as suas ações, expressões e movimentos. Nesse sentido, as emoções seriam o elo de ligação entre a criança e o seu meio, no que se refere à relação entre o indivíduo e as emoções enquanto instrumentos de ligação entre os mesmos, como expõe o autor,

Enquanto o animal jovem, às vezes à custa de exemplos e de provocações maternas, ajusta diretamente as suas reações às situações do mundo físico, a criança fica meses e anos sem poder satisfazer os seus desejos senão com auxílio de outrem. O seu único instrumento vai ser, pois, o que a põe em relação com o que a rodeia, isto é, as suas próprias reações, que suscitam nos outros condutas aproveitáveis para ela, e as reações dos outros, que provocam essas condutas ou condutas contrárias. Desde as primeiras semanas e dias, constituem-se encadeamentos de onde surgirão as primeiras bases das relações interindividuais. As funções de expressão precedem de longe as da realização. Sendo o prelúdio da linguagem propriamente dita, são as primeiras a marcar o homem, animal essencialmente social (WALLON, s/d, p.47).

Dessa forma, para esse autor, logo após o nascimento, o indivíduo não se perceberia como um ser individual e diferenciado dos outros indivíduos. A criança, nesse período, estaria em uma fase que ele denomina “sociabilidade sincrética”. Nesse momento, o bebê teria uma espécie de sensação de mistura e confusão com o outro. Nas palavras do próprio Wallon “seria um estado primitivo de sensibilidade ou de conhecimento, chamado sincretismo, em que não se deram ainda a distinção das relações, a dissociação das partes, a oposição do objeto e do subjetivo” (WALLON, s/d, p. 115).

Sobre esse período, Almeida (1997) afirma que inicialmente, ao nascer, a consciência do indivíduo não está delimitada, na verdade, logo no nascimento, a sua consciência está como em uma nebulosa, indeterminada, estando o bebê em uma relação indivisível do seu meio. A criança não se percebe como um ser social individual. No entanto, a partir das interações sociais e afetivas estabelecidas, a criança caminharia para a consciência de si, para sua individuação. Seria essa a distinção entre Wallon e autores que defendem que o indivíduo partiria de uma consciência individual para a consciência social.

Almeida (1997) afirma ainda que o eu e o não-eu em Wallon são elementos indissociáveis e interdependentes e perpassa o desenvolvimento do indivíduo desde o seu nascimento. Isso implica que para a constituição do eu e da consciência de si, a figura do outro é essencial. Isso porque seria partir de uma relação conflituosa e de diferenciação entre o eu e o não-eu que ocorreria progressivamente a formação do eu e a sua individuação. Mas, segundo Wallon (1986b), até que a criança alcance sua individuação sua diferenciação eu-outro haveria um período de dispersão. O autor coloca que,

Alguns exemplos demonstrarão o estado de dispersão que precede o momento em que a criança será capaz de identificar conjuntamente sua personalidade e a dos outros, desvincilhando-as das situações particulares em que elas conjuntamente sua personalidade e a dos outros, desvincilhando-as das situações particulares em que elas se confundem. Enquanto a criança não for capaz de reduzir a algo permanente os diferentes aspectos de sua personalidade e da dos outros, aspectos esses que decorrem das circunstâncias e as superam, as situações que em sua vida se dispersa manterão a própria criança dispersa ou como que dividida. Ela não sabe perceber coerência nas situações, nem, por conseguinte, em sua própria conduta ou em seu conhecimento das pessoas. Em situações ou circunstâncias análogas, ela é tentada a confundir sujeitos diferentes e, inversamente, a dissociar o mesmo sujeito em tantos personagens quantos ela teve oportunidade de presenciá-lo em condições diversas. Ela mesma nem sempre está segura de sua própria identidade ou, ao menos, nem chega a dar-lhe precedência sobre as mudanças de suas relações com as pessoas de seu meio (WALLON, 1986b, p. 50).

Seria a partir dos três anos de idade que a criança adotaria uma perspectiva particular sobre si mesma. E através da negação do não eu e da expulsão do mesmo a criança procura testar sua independência e sua personalidade. Esse se constitui como um período importante do desenvolvimento da identidade do sujeito. Segundo Wallon (1986b),

[...] a criança adota um ponto de vista exclusivo e unilateral, o seu, o de uma personalidade particular e constante, com uma perspectiva própria, situando-se, e aos outros, em relação a si mesma. Ela só pode fazer isto deixando de apresentar-se flutuante e dispersa entre as diferentes partes que aí se encontram enleadas, renunciando à sua ubiquidade, retirando o que não é ela mesma, dissociando a experiência que ela vive de acordo com a categoria do eu e do não-eu [...] (WALLON, 1986b, p. 56).

Mas podemos compreender que conflitos e crises são aspectos essenciais para impulsionar e dinamizar o desenvolvimento do indivíduo. Segundo Almeida (1997), para Wallon o parceiro interacional da criança se constitui como fundamental, sendo essa interação estruturante da formação do eu e central para o processo de construção de uma consciência de si mesma, do outro e do mundo. Tal consciência é construída a partir de uma relação conflituosa, dinâmica e dialética entre eu e outro, sendo esse “outro”, seu parceiro interacional nas atividades do cotidiano.

Segundo Wallon (s/d), o período subsequente (dos três aos seis anos) também se constitui como central no processo de desenvolvimento infantil. Seria nesse período que se daria a constituição de si e com ela uma maior objetividade da realidade. Wallon denominou esse período de personalismo. Essa fase seria

marcada ainda por três características centrais, momentos que seria a *oposição*, a *idade da graça* e a *imitação*. Abordaremos posteriormente mais detidamente o personalismo e suas características, uma vez que se trata da faixa etária que será alvo do presente estudo.

A adolescência seria outro período de vivência eu-outro e, novamente, a busca pela percepção da individuação. Mas, o que ao invés de uma busca de aceitação, esse momento é marcado pela necessidade de distinguir-se do outro.

Em síntese, seria na relação de oposição entre eu-outro que o indivíduo constrói sua consciência de si. No entanto, como ressalta Almeida (2014), após a construção dessa consciência de si e a resolução desse conflito “eu-outro”, esse “outro” não desaparece de nós. Dessa diferenciação eu-outro emergiria o *socius* ou *alter*. O *socius* seria como que o “outro” que trazemos em nós, e funcionaria como um elo entre o nosso mundo interior e o contexto social. Sobre o *socius*, diz Wallon,

O socius ou o outro é um parceiro permanente do eu na vida psíquica. Ele é normalmente reduzido, invisível, recalcado e como que negado pela vontade de dominação e de completa integridade que acompanha o eu. Entretanto, toda deliberação, toda indecisão é um diálogo por vezes mais ou menos explícito entre eu e um oponente (WALLON, 1986a, p.165).

Assim, de acordo com essa perspectiva, a relação eu-outro é essencial para a constituição do sujeito. Por isso, pensa-se que é essencial conhecer como se dá as relações sociais na escola, no que se refere às questões étnico-raciais, pois isso pode ser considerado essencial favorecer uma concepção positiva de ser negro(a), para que as crianças elaborem uma percepção positiva de si mesma e não reproduzam modelos discriminatórios, racistas.

1.4 Os estágios de desenvolvimento e alguns conceitos centrais da teoria de Wallon

Wallon (s/d) em sua teoria parte do materialismo dialético e defende uma teoria genético-cultural, na qual defende que o organismo e o meio convivem em uma relação complementar e de trocas recíprocas. A partir dessa inter-relação organismo-meio surgem os conjuntos funcionais que compõem os indivíduos e o psiquismo humano. Seriam eles: o conjunto motor, o conjunto afetivo, o conjunto cognitivo e a pessoa. Esses conjuntos atuariam de maneira integrada e com o

predomínio de um ou outro em função dos aspectos orgânicos ou sociais (ALMEIDA, 2014).

Segundo Almeida (2014), o conjunto motor seria aquele que permite os movimentos e as expressões do psíquico por meio da estrutura corporal. Como por exemplo, o choro, o grito e os gestos. O conjunto cognitivo seria aquele que ofereceria para o indivíduo as possibilidades para a aquisição, manutenção e transformação do conhecimento, ou seja, para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (ALMEIDA, 2014). A respeito do conjunto cognitivo Loos-Sant' Ana e Gasparim esclarecem,

O pensamento também vai, gradativamente, construindo-se, sendo sustentado pelo movimento. O conjunto funcional cognitivo oferece um conjunto de funções para lidar com o meio e resolver as situações da realidade. É responsável pela aquisição, transformação e manutenção do conhecimento por meio das representações, noções, ideias, memória, criatividade, imagens, imaginação; enfim, pelas funções psicológicas superiores que levam o indivíduo a interagir com o seu meio de forma eficiente. À medida que o sujeito se desenvolve, as necessidades vão-se tornando mais intelectualizadas, porém nunca deixarão de existir nessa totalidade (LOOS-SANT'ANA; GASPARIM, 2013, p.202).

Segundo Almeida (2014), o conjunto afetivo, dentre outros componentes, envolve as emoções. Essas seriam as manifestações físicas utilizadas pelos indivíduos para expressar sua afetividade.

O último conjunto funcional seria a pessoa, sendo ela considerada a incorporação dos outros conjuntos, o motor, o afetivo e o cognitivo, e ainda sendo a própria pessoa o resultado da integração de tais conjuntos. Segundo Almeida (2014, p. 597), a “pessoa, o quarto conjunto funcional, garante a integração cognitivo-afetivo-motora e é o resultado dessa integração”.

Vale ressaltar que para Wallon o desenvolvimento da pessoa não se daria de maneira linear, mas sim com a alternância dos conjuntos funcionais, em que o funcionamento de cada conjunto funcional seria determinado pelas influências dos fatores orgânicos e dos fatores sociais. Esses fatores seriam os responsáveis diretos pela predominância de uma ou outra determinada atividade, em cada um dos estágios propostos por Wallon.

Esses estágios seriam os seguintes: impulsivo (3 meses); emocional (3 meses a 1 ano); sensório-motor (1 a 3 anos); personalismo (3 a 6 anos) categorial (6 a 11 anos); puberdade e adolescência (acima de 11 anos) e adulto.

Segundo Galvão (1995), em cada um dos estágios há o predomínio de um tipo de atividade, e essas atividades seriam os recursos que a criança dispõe naquele momento em que interage com o ambiente. Existiriam momentos nos quais há uma ênfase ou do aspecto afetivo ou do cognitivo.

O primeiro estágio seria o impulsivo emocional que acontece do nascimento ao primeiro ano de idade. Nesse estágio a criança faria o uso da emoção como o instrumento para a mediação com o mundo físico. Durante essa fase, que é predominantemente marcada pela dependência da criança com relação ao outro, as emoções seriam as primeiras manifestações sociais da criança. Seria o modo inicial de contato com o outro. No qual esse passa a dar significado às expressões emocionais da criança e a introduz ao mundo cultural.

Em seguida, após o estágio impulsivo emocional, se daria o estágio denominado sensório-motor e projetivo, que vai de um a três anos de idade. Nele, o interesse da criança estaria voltado para a exploração do mundo físico. O seu marco seria o desenvolvimento da fala e da função simbólica (GALVÃO, 1995).

No período projetivo, há o predomínio das relações cognitivas com o meio. A sua característica seria o funcionamento mental. O pensamento da criança projeta-se nos gestos.

O terceiro estágio seria o personalismo, que ocorre dos três aos seis anos de idade. Nele, o aspecto central é a formação da personalidade. Há a formação da consciência de si a partir das interações sociais. As crianças têm o interesse para com as pessoas. A ênfase está no aspecto afetivo (GALVÃO, 1995).

Após o personalismo desenvolve-se o estágio categorial. Como consequência do desenvolvimento das etapas anteriores, haveriam avanços na inteligência. Nesse período o interesse infantil está voltado para as coisas, para a conquista do mundo.

Na adolescência há novas definições no contorno da personalidade devido a ação dos hormônios. Há a busca por respostas as questões morais, pessoais e existenciais, a ênfase está na afetividade.

Os estágios propostos por Wallon seriam regidos por três leis, são elas: a lei da alternância funcional, a lei da predominância funcional e a lei da integração funcional. Em cada estágio do desenvolvimento há um conjunto funcional que ganha destaque. A esse processo em que há ênfase em um determinado conjunto funcional seja ele o conjunto afetivo, cognitivo ou motor, Wallon denomina de

predominância funcional. Sobre a predominância funcional Mahoney (2004) explica que,

Alternância na predominância de conjuntos diferentes a cada estágio: a configuração das relações entre eles mostra qual deles fica mais em evidência ou é motor (Impulsivo emocional) ou o afetivo (personalismo, puberdade e adolescência) ou o cognitivo (sensório- motor e projetivo, categorial). Cada um deles predomina em um estágio, e se nutrem mutuamente; o exercício e amadurecimento de um, interfere no amadurecimento dos outros. É o que nos mostra a lei da sucessão da predominância funcional (MAHONEY, 2004, p.14).

A teoria de Wallon indica que cada fase do desenvolvimento segue um sentido que pode ser para o conhecimento de si, chamado movimento centrípeto ou afetivo ou para o conhecimento do mundo, que é chamado de movimento centrífugo que é centrado no aspecto cognitivo.

Existiria ainda uma terceira lei, a da integração funcional, que indica que existiria uma relação hierarquizada entre as fases de desenvolvimento. Tal integração proporcionaria uma construção recíproca entre os diferentes estágios (GALVÃO, 1995).

1.5 O estágio do personalismo: consciência de si e o trabalho com a temática das relações étnico-raciais

Dentre os diferentes estágios propostos por Wallon, achamos interessante para a presente pesquisa dar destaque à fase por ele denominada de personalismo, que se dá na faixa etária dos três aos seis anos de idade. A ênfase atribuída a esse estágio se deve ao fato do grupo a ser investigado na pesquisa, se encontrar nessa fase de desenvolvimento infantil. Essa etapa tem como característica central a concentração das atividades das crianças voltadas para a constituição de sua identidade, e o centro das atividades das crianças no personalismo está voltado para as relações sociais. Por isso, a investigação desse momento do desenvolvimento infantil é coerente com a nossa proposta de pesquisa, que compreende o indivíduo como se constituindo a partir da interação e busca investigar como as relações que são estabelecidas pelas crianças em seu contexto social possibilitam uma constituição positiva de si.

Segundo Galvão (1995), a partir de sua interação com os objetos e o seu corpo, a criança se diferencia do mundo exterior. A percepção do eu corporal seria um possibilitador da constituição do eu psíquico. E no personalismo, a criança procura a partir da relação eu – outro se diferenciar. A atividade da criança nesse momento toma uma direção centrífuga voltada para o mundo exterior. Segundo Galvão (1995),

O terceiro ano de vida dá início a uma reviravolta nas condutas da criança e nas suas relações com o meio. Torna-se mais frequente o emprego do pronome "eu" e tendem a desaparecer os diálogos consigo mesma, anuncia-se uma fase de afirmação do eu. "Ao invés de se identificar cada vez com um dos personagens, emprestando-lhes alternadamente seus órgãos e seus pensamentos (...), a criança adota um ponto de vista exclusivo e unilateral, o seu, o de uma personalidade particular e constante, tendo sua própria perspectiva e distribuindo os outros com referência a ela própria" (GALVÃO, 1995, p.53).

Inicialmente, no personalismo a criança busca diferenciar-se do outro a partir da oposição. Tal ação ocorre na faixa etária dos três aos quatro anos de idade e é chamada de *crise de oposição*. Nesse período, a criança procura se opor a todos que são diferentes de si e surgiriam também sentimentos como a agressividade e a possessividade. De acordo com Galvão (1995), a oposição possibilita a distinção entre o eu e os objetos e as outras pessoas,

O exercício da oposição somado aos progressos da função simbólica fazem com que a criança deixe de confundir sua existência com tudo o que dela participa, isto é, reduzem o sincretismo da personalidade, a qual ganha autonomia e deixa de ser tão facilmente modificada pelas circunstâncias (GALVÃO, 1995, p.54).

Em um segundo momento, após a crise da oposição, se manifestaria a *sedução* ou a *idade da graça*, que se daria na faixa etária dos quatro aos cinco anos. Nesse momento, a criança busca a aceitação e a admiração dos outros para que ela mesma se aprecie. Uma das características desse período seria a expressividade dos gestos. Segundo Bastos e Dér (2004),

Logo depois da oposição, surge a fase da sedução, ou idade da graça. A criança agora tem a necessidade de ser admirada, de sentir que agrada aos outros, pois só assim poderá se admirar também. Graça e timidez, maneirismo e falta de habilidade alternam-se. Embarça-se com a falta de jeito, que também pode se tornar fonte de divertimento e de zombaria. Gosta de rir e de se ver rir (BASTOS; DÉR, 2004, p.42).

Percebendo a importância que a criança dá ao sentir-se admirada e aceita pelos outros para que crie uma percepção positiva de si, entendemos o quanto a criança negra necessita de uma instituição de educação infantil que respeite suas características fenotípicas e que proporcione um espaço saudável para que se sinta admirada e respeitada. Para tanto, essa pré-escola precisa adotar uma perspectiva de educação que privilegie a diversidade e não um modelo padrão em que apenas um tipo físico, o branco, é aceito e admirado.

No período que vai dos cinco aos seis anos de idade, a criança passa a vivenciar outra etapa do personalismo que é o da *imitação*. Nesse processo, a criança procura imitar aqueles a quem admira ou a quem deseja substituir. Ela busca incorporar as atitudes e os papéis sociais de quem imita. De acordo com Galvão (1995), a respeito da imitação,

A criança imita as pessoas que lhe atraem, incorporando suas atitudes e também o seu papel social, num movimento de reaproximação ao outro que tinha sido negado. É um processo necessário ao enriquecimento do eu e ao alargamento de suas possibilidades (GALVÃO, 1995, p.55).

Fica evidente no personalismo, a importância do outro para a constituição de si. Evidencia-se também a importância do espaço educativo para a formação da consciência da criança, pois uma vivência da criança em uma instituição de educação infantil oferece a ela uma ampla e diversificada imagem social. Mas, as características dos indivíduos podem ou não ser valorizadas. A escola precisa ter a preocupação de respeitar e valorizar as mais diversas realidades, pois, nesse ambiente, a criança passa a conviver com diferentes crianças e adultos que lhe darão referência e serão parceiros para a apreensão do mundo. O ambiente da educação infantil pode, assim, contribuir para a formação de seres humanos capazes de conviver em uma sociedade plural, mais justa e democrática.

CAPÍTULO 2

2. SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A IDENTIDADE

O presente capítulo se propõe a apresentar pesquisas realizadas no Brasil com o objetivo de investigar as relações étnico-raciais no contexto da Educação Infantil. Para isso, será apresentado um panorama da produção dos últimos dez anos (2004 a 2014) sobre a educação para as relações étnico-raciais e a educação infantil, a partir da realização de uma revisão sistemática sobre esse tema.

No entanto, antes de apresentar especificamente os estudos que se dedicam à investigação das questões étnico-raciais no âmbito da Educação Infantil, faz-se necessário esclarecer alguns termos e conceitos-chave que permeiam o debate sobre a questão das relações raciais no Brasil.

2.1 Raça, etnia, preconceito, discriminação racial e racismo: alguns esclarecimentos iniciais

Dentre os conceitos essenciais para essa discussão, pretendemos tratar de: raça, racismo, preconceito e discriminação racial. São conceitos semelhantes e, em um primeiro momento, podem parecer sinônimos, mas não o são, guardam as suas especificidades. Diante disso, faz-se necessária uma discussão considerando tais conceitos, o que será realizado abaixo.

2.1.1 Raça

Vivemos em um país onde se acredita haver uma sociedade justa e democrática, na qual todos têm as mesmas possibilidades para o crescimento social e cultural e que, portanto, se faz valer uma verdadeira democracia racial. Nesse sentido, temas como preconceito, discriminação e racismo se constituem como pontos delicados do debate nacional. Importa acreditar que não há distinção de nenhum aspecto e que todos são capazes, conforme seu mérito.

No entanto, percebemos que cenário da nossa educação traz consigo outra realidade, na qual se estabelece estruturalmente relações desiguais entre os diferentes grupos étnico-raciais. Particularmente, no que se refere à população

negra, normalmente detentora dos piores índices sociais, impõe-se a ideia de que o negro é o único e principal responsável pelas suas dificuldades e insucessos.

Segundo Gomes (2005), para se entender o sentido que é característico do racismo no Brasil é necessário compreender a adoção que se é feita do conceito de raça, não em um sentido biológico, mas enquanto uma construção social. Segundo a autora, tal termo é o mais adequado para caracterizar a situação de desigualdades do negro no Brasil.

Para elucidar qual o sentido do termo “raça” tal como proposto por Gomes (2005), trazemos a definição apresentada por Cashmore (2000), na qual explica que a expressão raça seria o modo de designar um grupo ou categorias de pessoas unidas, interligadas por uma origem comum. Sendo que a partir do século XIX, segundo o autor, sob a influência de George Cuvier, que postulava que a diversidade humana poderia ser percebida enquanto a expressão de tipos permanentes, o termo “raça” passou a ser utilizado no sentido de “tipo”. Nessa perspectiva, existiria uma divisão dos seres humanos em espécies distintas entre si por suas capacidades físicas e mentais. Ainda segundo Cashmore (2000), essa percepção de divisão de espécies entre os seres humanos teria alimentado as doutrinas do racismo científico. Tal racismo seria um conceito utilizado para definir uma suposta teoria científica das raças humanas e, assim, legitimar e espalhar argumentos científicos racistas.

Segundo Munanga (2004), o conceito de raça não tem um caráter biológico. Na verdade, o autor afirma que esse é um conceito carregado de ideologia e que, por isso, esconde uma relação de poder e dominação. Em que esse termo traz com ele as marcas de uma determinada estrutura social e as relações de poder que a rege.

No contexto brasileiro, Schwarcz (1993), ao apresentar um balanço das diferentes teorias raciais produzidas durante o século XIX, indica que houve uma articulação da interpretação darwinista social, poligenista com a perspectiva evolucionista e monogeista, para justificar a viabilidade de uma nação mestiça. Segundo a autora,

[...] É possível dizer, no entanto, que os modelos deterministas raciais foram bastante populares, em especial no Brasil. Aqui se fez um uso inusitado da teoria original, na medida em que a interpretação darwinista social se combinou com a perspectiva evolucionista e monogeista. O modelo racial servia para explicar as diferenças e hierarquias, mas, feitos certos

rearranjos teóricos, não impedia pensar na viabilidade de uma nação mestiça. [...] (SCHWARCZ, 1993, p.65).

Sobre a necessidade da constituição de uma nação mestiça, Munanga (1996) indica que tal necessidade surgiu porque a diversidade racial, étnica e cultural, características constitutivas da população brasileira, eram consideradas como empecilhos para a construção de uma identidade nacional. Por isso, buscaram-se teorias que unificassem tais diversidades, para que, desse modo, houvesse a construção de um estado-nação. Foi preciso definir o que seria um tipo étnico brasileiro.

Segundo Munanga (1996), vários intelectuais da primeira república teriam se empenhado para a formulação desse tipo étnico-brasileiro, como Nina Rodrigues em 1906 e Oliveira Viana na década de 20 do século passado. Mas teria sido Gilberto Freyre, com o livro *Casa Grande & Senzala* na década de 1930, quem apresentaria uma teoria que traz a cultura como um eixo, ao invés de raça, como faziam os autores da década de 20. Em sua teoria sobre o tipo étnico brasileiro, Freyre proporciona os elementos para a constituição do mito da democracia racial. Sobre a relação entre a obra *Casa Grande & Senzala* e o mito da democracia racial, Munanga (1996) indica que

O mito da democracia racial baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: ele exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade. Ou seja, encobre os conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído na construção e na expressão da identidade própria [...] (MUNANGA, 1996, p.184.).

Essa forma de entender a composição da sociedade brasileira e da inserção social dos negros na nossa sociedade passou a servir para camuflar as diferenças e os processos de exclusão pelos quais passavam os não-brancos. Além disso, serviu também como explicação para as posições desiguais entre uma população racialmente heterogênea, bem como, as medidas adotadas sobre essa configuração, a exemplo da política de branqueamento da população brasileira nesse mesmo período. Essa perspectiva da formação do povo brasileiro e do lugar

da população negra nesse processo acabaria trazendo implicações sobre a representação e identidade dessa mesma população, dentre as quais a negação do real papel dos negros e negras. Como nos aponta Munanga,

A análise da produção discursiva da elite intelectual brasileira do fim do século XIX ao meado deste deixa claro que se desenvolveu um modelo racista universalista. Ele se caracteriza pela busca de assimilação dos membros dos grupos étnico-raciais diferentes na “raça” e na cultura do segmento étnico dominante da sociedade. Esse modelo supõe a negação absoluta da diferença, ou seja, uma avaliação negativa de qualquer diferença, e sugere no limite um ideal implícito de homogeneidade que deveria se realizar pela miscigenação e pela assimilação cultural. A mestiçagem tanto biológica quanto cultural teria, entre outras consequências, a destruição da identidade racial e étnica dos grupos dominados, ou seja, o etnocídio (MUNANGA, 2008, p.103).

O autor Quijano (2005), apresenta a divisão e a hierarquização racial da população, como resultado do processo de colonização e sua mentalidade à colonialidade. Algo que se reproduziria até hoje, seja através da marginalização das religiões afro-brasileiras e africanas, ou no racismo camuflado pelo mito da democracia ou em práticas homofóbicas ou sexistas, que representam a exclusão dos que não se encontram no padrão de homem branco, heterossexual e cristão.

Dessa feita, e para se pensar na educação como um direito humano universal e que possibilita o acesso a outros direitos, é necessário torná-la emancipatória e que nela todos estudantes possam se reconhecer e ser respeitado. Como coloca Gomes (2012), é preciso descolonizar o currículo e trazer para seu espaço os sujeitos diversos e, assim, criar uma consciência da Colonialidade e buscar seu rompimento.

2.1.2 *Etnia*

Segundo Gomes (2005), por acreditarem que o termo raça está ligado ao determinismo biológico, os indivíduos estariam divididos em grupos “superiores” e “inferiores”. No entanto, alguns pesquisadores preferem outro termo, nesse caso, etnia, ao tratar do pertencimento a determinados grupos sociais e não apenas biologicamente marcados.

Segundo Gomes (2005), nessa perspectiva, as diferenças são apresentadas como construções sociais, culturais e políticas. Segundo ele, aprendemos a perceber as diferenças sociais e culturais permeadas pelas relações de poder e de dominação política, tudo isso de forma hierarquizada.

Cashmore (2000) realiza uma distinção dos termos raça e etnia. Segundo o autor, o termo etnia apresenta uma tendência positiva dos grupos sociais tidos como minoritários para a identificação e inclusão. Já o termo raça, representaria uma tendência negativa, que implicaria a não associação e exclusão. Raça conforme Cashmore (2000), seria um atributo imposto, dado a um grupo social. E o grupo étnico seria a resposta dos grupos marginalizados. Segundo o autor,

Étnico é o grupo que possui algum grau de coerência e solidariedade, composto por pessoas conscientes, ao menos de forma latente, de terem origens e interesses comuns. Um grupo étnico não é mero agrupamento de pessoas ou de um setor da população, mas uma agregação consciente de pessoas unidas ou aproximadamente relacionadas por expressões compartilhadas (CASHMORE, 2000, p.196).

No presente trabalho o termo raça, não em seu sentido biológico, mas em seu sentido político, é empregado por ser mais condizente com a realidade dos negros na sociedade brasileira. Pois, embora biologicamente, o conceito de raça seja insustentável, nas relações sociais, os fenótipos individuais ainda são elementos que se sobressaem para o estabelecimento de espaços sociais e políticos distintos.

2.1.3 Estudos iniciais sobre as relações raciais no Brasil

Segundo Teles (2010), os primeiros estudos sobre as relações raciais no Brasil datam das décadas de 50 e 60. E nessa seção pretendemos apresentar alguns desses estudos, a partir dos autores Roberto Da Matta (1981), Florestan Fernandes(1972) e Sérgio Buarque de Holanda(1995), pois seus estudos marcaram e marcam ainda o cenário sobre a compreensão dos conceitos raça e racismo na sociedade brasileira.

Ao tratar sobre a sociedade brasileira e o racismo, Da Matta (1981) nos apresenta o racismo brasileiro enquanto uma forma de manutenção do poder da elite econômica brasileira, mantendo assim a hierarquização entre os grupos sociais e regulando o sistema de relações entre esses diversos grupos sociais.

Esse racismo seria propagado em nossa sociedade e tornou-se uma ideologia dominante, pelo que Da Matta (1981) denomina da fábula das três raças ou racismo à brasileira. Tal fábula que é transmitida de geração a geração, difunde a ideia de que o povo brasileiro é resultante da mistura entre brancos, negros e índios. Por

isso, o Brasil resultado dessa mistura é um lugar onde as relações ocorrem de forma harmônica e pacífica, em que todos os grupos humanos seriam respeitados. Sobre a fábula das três raças coloca Da Matta,

[...] Essa fábula hoje tem a força e o estatuto de uma ideologia dominante: um sistema totalizado de ideias que interpenetra a maioria dos domínios explicativos da cultura. Durante muitos anos forneceu e ainda hoje fornece, o mito das três raças, as bases de um projeto político e social para o brasileiro (através da tese do «branqueamento» como alvo a ser buscado); permite ao homem comum, ao sábio e ao ideólogo conceber uma sociedade altamente dividida por hierarquizações como uma totalidade integrada por laços humanos dados com o sexo e os atributos «raciais» complementares; e, finalmente, é essa fábula que possibilita visualizar nossa sociedade como algo singular — especificidade que nos é presenteada pelo encontro harmonioso das três «raças». Se no plano social e político o Brasil é raspado por hierarquizações e motivações conflituosas, o mito das três «raças» une a sociedade num plano «biológico» e «natur.il», domínio unitário, prolongado nos ritos de Umbanda, na cordialidade, no carnaval, na comida, na beleza da mulher (e da mulata) e na música [...] (DA MATTA, 1981, p.69-70).

Segundo esse autor, a base desse racismo à brasileira seria o determinismo biológico e teria como marco para o emprego mais sistemático no Brasil, a libertação dos escravos e sua inserção social. A preferência por esse tipo de racismo se deu porque tal teoria ao defender a tese da existência de raças superiores e inferiores, em que a superior seria a branca e as demais inferiores, permitia a sobrevivência da elite branca brasileira (DA MATTA, 1981).

Neste sistema, não há necessidade de segregar o mestiço, o mulato, o índio e o negro, porque as hierarquias asseguram a superioridade do branco como grupo dominante. A intimidade, a consideração, o favor e a confiança, podem se desenvolver como traços e valores associados à hierarquia indiscutível que emoldura a sociedade e nunca — como supôs Freyre — como um elemento do caráter nacional português (DA MATTA, 1981, p.75-76).

Desse modo, foi possível a associação entre a hierarquia e igualdade dentro do mito da democracia racial brasileira. Mito esse que camufla o racismo no brasileiro e teria sido criado com a intenção de legitimar a mestiçagem do povo brasileiro. Pois, conforme Da Matta (1981), enquanto os outros países da Europa e os Estados Unidos condenavam a mistura racial e pregavam a segregação racial, a preocupação brasileira se dava com relação ao mestiço e ao mulato. O branco continuava sendo considerado superior, mas se relacionava com os negros e índios. Por isso, era preciso buscar justificar esse brasileiro, mestiço, para isso, difundindo a

ideia de que a partir dessas misturas gradativamente caminharíamos para o branqueamento.

No nosso esquema, portanto, o branco está sempre unido e em cima, enquanto que o negro e o índio formam as duas pernas da nossa sociedade, estando sempre embaixo e sendo sistematicamente abrangidos (ou emoldurados) pelo branco. O próprio triângulo sugere suas interações, nesta teoria brasileira que reduz as diferenças concretas (sociais, políticas e econômicas) em descontinuidades abstratas em «raças» com uma definição semibiológica. Por isso sabemos que o triângulo inicial pode gerar outros, agora constituído de tipos intermediários, os «resultados» das misturas «raciais» dos tipos puros (DA MATTA, 1981, p. 77).

Com essa ideia das três fábulas, ou racismo a brasileira, segundo Da Matta (1981), foi possível difundir uma ideologia, a da mestiçagem, que permite a manutenção do poder de um determinado grupo, e ainda, a manutenção dessa mentalidade sem a reflexão dos grupos subalternos.

Com o objetivo de analisar as raízes da ordem social competitiva brasileira, a desigualdade social e sua manifestação no cotidiano social, e ainda, o modelo brasileiro de preconceito e discriminação, Fernandes (1972), elabora seu estudo e indica que a crise do sistema escravista no final do século XIX teria levado a uma desintegração do sistema social escravocrata e integração dos negros em uma ordem social competitiva.

Com as mudanças ocasionadas pela abolição da escravatura, como a inserção dos imigrantes europeus para o desenvolvimento de trabalhos como a agricultura e o comércio, a interiorização de famílias brancas tradicionais e as famílias pobres que aumentaram o contingente de assalariados tornaram a situação do negro marginal e sub proletariada. Com relação a situação do negro após a abolição,

[...] a vítima da escravidão foi também vitimada pela crise escravista da produção. A revolução social da ordem social competitiva iniciou-se e concluiu-se como uma revolução branca. Em razão disso, a supremacia branca nunca foi ameaçada pelo abolicionismo. Ao contrário, foi apenas reorganizada em outros termos, em que a competição teve uma consequência terrível- a exclusão parcial ou total, do ex- agente da mão de obra escrava e dos libertos do fluxo vital do crescimento econômico e do desenvolvimento social (FERNANDES, 1972, p.66).

As mudanças na estrutura social que ocorreram na sociedade, não tiveram alterações na concentração racial das riquezas. Houve ainda o monopólio das

melhores oportunidades por um grupo hegemônico composto por maioria branca. Segundo Fernandes, a persistência do problema racial brasileiro se daria pela persistência de um modelo assimétrico de relações de raça. Que seria resultado do emprego do determinismo biológico utilizado para a explicação da mestiçagem brasileira. Desse modo, as atitudes e orientações raciais foram herdadas e difundidas em nossa sociedade, reforçando a superioridade do grupo branco.

Assim, no fundo do problema racial brasileiro encontra-se a persistência de um modelo assimétrico de relações de raça, construído para regular o contato e a ordenação entre senhor, escravo e liberto. Como aconteceu no Sul dos Estados Unidos, esse tipo de relação assimétrica de raça envolve uma espécie de ritualização do comportamento racial. A dominação do senhor e a subordinação ou do liberto são parte do mesmo ritual, por meio do qual as emoções e os sentimentos poderiam ser controlados e mascarados. No Brasil, esse tipo de ritualização teve idênticas funções, reforçado pela pressão católica para preservar, em algum sentido aparente, o estilo de vida cristão dos senhores, escravos e libertos (FERNANDES, 1972, p. 71).

Desse feita, o preconceito e a discriminação, que eram inerentes ao sistema escravocrata, permanecem após a abolição, pois segundo Fernandes (1972), o sistema de classe não destruiu todas das relações das estruturas de raça. Desse modo, Fernandes (1972), desmascara o mito da democracia racial, pois nos indica que a cor sempre foi um aspecto impeditivo para a mobilidade do negro na sociedade.

Como forma de legitimar essa ideia de um racismo ambíguo e cordial existente no Brasil, se faz uso até hoje do conceito de homem cordial, criado por Holanda (1995). A partir desse conceito, o autor cria uma concepção de identidade nacional que mascara a realidade e justifica a desigualdade social e o racismo. Além disso, emprega a ideia de uma natureza para o brasileiro como condescendente, como aquele que se deixa levar pelas emoções. Dessa maneira, se pode amenizar a o racismo brasileiro e as desigualdades raciais.

Em sua teoria, Holanda (1995) informa que a cultura brasileira seria baseada na cultura portuguesa, em que não haveria uma resistência a mistura das raças. Por isso, no Brasil não existiria um distanciamento entre as raças. E a relação entre brancos e negros seria desde uma situação de dependência até uma relação de solidariedade. O desenvolvimento de algumas atividades apenas realizadas pelos brancos teria a ver com a desonra em se realizar determinados trabalhos, por isso então, tais trabalhos seriam destinados aos negros.

Com sua origem patriarcal e rural, o brasileiro teria uma característica própria, a cordialidade. Tal cordialidade devendo ser considerada como relacionada ao coração, as emoções. O sujeito cordial, portanto, se deixa levar pelas emoções. (HOLANDA, 1995).

Portanto, segundo o autor, a cordialidade seria um traço distintivo do brasileiro. Sendo influenciado por uma sociedade originariamente rural e patriarcal. Para Holanda (1995), a cordialidade deveria ser entendida a partir da etimologia da palavra, de coração. O brasileiro seria cordial porque se deixa levar pelas emoções portanto, trataria a esfera pública assim como trata a privada. Segundo Holanda (1995),

Já disse, numa expressão feliz, que a contribuição brasileira para a civilização será de cordialidade- daremos ao mundo o “homem cordial”. A lhaneza no trato, a hospitalidade, a generosidade, virtudes tão gabadas por estrangeiros que nos visitam, representam, com efeito, um traço definido do caráter brasileiro, na medida, ao menos, em que permanece ativa e fecunda a influência ancestral dos padrões de convívio humano, informados no meio rural e patriarcal. Seria engando supor que essas virtudes possam significar “boas maneiras”, civilidade. São expressões legítimas de um fundo emotivo extremamente rico e transbordante. Na civilidade não há qualquer coisa de coercitivo- ela pode exprimir-se em mandamentos e em sentenças [...] (HOLANDA, 1995, p. 146-147).

Os detentores das políticas públicas, pós-abolição e início da industrialização, pessoas que vivenciaram uma sociedade fundamentada no molde patriarcal, tiveram dificuldade em perceber e estabelecer uma separação entre a esfera pública e a privada. Desse modo, há uma inter-relação para esses indivíduos entre os seus interesses pessoais e os interesses objetivos de sua função.

Tal cordialidade poderia ser caracterizada, conforme Holanda (1995), em uma vida social como uma resposta ao pavor de estar só consigo mesmo, como o desejo de estabelecer intimidade que era mais valorizado que o emprego de títulos e sinais de reverência. Na linguística, estaria manifestada no emprego de diminutivos. O uso do “inho” como forma de familiarização. Como a omissão do sobrenome e o emprego apenas do prenome. E ainda com a intimidade com os santos, dotado de um caráter intimista.

De modo geral, podemos considerar que como consequência dessa ideia de cordialidade do brasileiro, se legitimaria a preservação do racismo no Brasil e a propagação de um mito da democracia racial. Pois, se camufla as desigualdades sociais e raciais, uma vez que se parte da ideia de que não existiria um

distanciamento entre os senhores e seus escravos que muitas vezes viveriam até em uma situação de solidariedade. Toda a configuração da sociedade brasileira, suas relações sociais seriam marcadas pela cordialidade brasileira.

Com tais dados podemos perceber como uma ideia de democracia racial, seja através da fábula das três raças desmistificada por Da Matta (1981), seja por meio da ideia do homem cordial (HOLANDA, 1995), ainda permeia o imaginário dos brasileiros e se manifesta em nosso cotidiano. Ainda que tenha sido revelado em estudos, como o realizado por Fernandes (1972) e de Da Matta (1981), por exemplo. Isso reforça o que coloca Souza (1983), que mostra o poder do mito enquanto um operador psíquico-econômico-político-ideológico, que visa dissolver toda e qualquer contradição e naturalizar as relações de opressão e dominação.

Por isso, seria importante que a educação assumisse o combate das práticas racistas e discriminatórias, como propõem Gonçalves (1985), Cavalleiro (2000), Botelho (2007), Gomes (2002b, 2006), Bento (2012), entre outros. Que apresentem a importância das escolas enquanto espaço de reconhecimento e valorização da identidade negra das crianças, e dessa maneira, para o combate ao racismo.

2.1.4 Preconceito, discriminação racial e racismo

Ao se discutir a temática das relações raciais, um conceito que emerge e precisa ser debatido seria o referente ao preconceito. Tal termo significa o julgamento preexistente e ideias negativas atribuídas às pessoas ou grupos sociais a partir de ideologias, nesse caso, a ideologia do racismo e estereótipos. Segundo Gomes (2005),

O preconceito é um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo. Esse julgamento prévio apresenta como característica principal a inflexibilidade, pois tende a ser mantido sem levar em conta os fatos que o contestem. Trata-se do conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. O preconceito inclui a concepção que o indivíduo tem de si mesmo e também do outro (GOMES, 2005, p. 54).

Algo que aparece nos trabalhos dos autores Cashmore (2000), Gomes (2005) e Sant'ana (2005) é a apresentação do preconceito enquanto algo que não é inerente ao indivíduo, mas sim aprendido através dos diversos contextos sociais dos

quais participamos, como família, igreja e, inclusive, a escola. Mas, como aponta Abramowicz (2011), a escola pouco tem realizado com relação a um trabalho que reflita a complexidade das diferenças. Havendo uma negligência com relação ao trato acerca da diversidade.

Isso se daria pela adoção de um modelo de sociedade centrado na colonialidade. Tal termo, colonialidade, segundo Quijano (2005) implica em uma mentalidade que foi introduzida pelo colonialismo como uma forma de perceber a relação entre os indivíduos. Nessa relação, o colonizador branco seria um ser superior e tudo que fugisse ao padrão homem, branco, cristão e europeu seria inferior. A colonialidade serviria para que as forças políticas e ideológicas mantenassem o poder de uma determinada elite.

Alguns educadores não conscientes da colonialidade do poder, essa imposta pela força e pelo controle do capital, e pela colonialidade do saber, em que essa última se daria pela reprodução na escola, entre outros espaços, dos padrões culturais característico do colonizador, acreditam trabalhar a partir de um currículo neutro. Mas, quando verificamos os referenciais teóricos que permeiam as produções científicas, acadêmicas e educacionais, quase sempre, temos teóricos e teorias dos Estados Unidos ou Europa e que, conseqüentemente, grande parte trazem uma perspectiva eurocêntrica, ou seja, privilegia os indivíduos brancos tidos como superiores em detrimento dos negros e indígenas, por exemplo. Como aponta Silva (2013), pode-se considerar que o referencial para o nosso sistema educacional é europeu e norte-americano. Por isso, não se permite que todas as crianças, sem exceção, se identifiquem e criem uma percepção positiva acerca de si.

Segundo Bhabha (1998), o discurso colonial relaciona e mantém a diferença, associando o diferente à ideia da inferioridade. Isso se daria através do estereótipo. O estereótipo, segundo o autor, seria a estratégia do discurso colonial que serve como o aparato de poder para o colonizador. A partir do estereótipo a diferença é negada e nela o colonizado seria representado como um ser inferior. Esse autor aponta que as crianças teriam o contato com os estereótipos na escola, a partir das histórias infantis. As crianças utilizariam o estereótipo como um meio de identificação, o que pode leva-las a afastar-se de suas origens e de sua raça.

O racismo leva à práticas e atitudes de desigualdades raciais entre os indivíduos. Essas desigualdades são percebidas em nossa sociedade, em que

determinados grupos são marginalizados e desprovidos das mesmas oportunidades para viver dignamente, o que configura a discriminação. Segundo a autora,

A palavra discriminar significa “distinguir”, “diferençar”, “discernir”. A discriminação racial pode ser considerada a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam (GOMES, 2005, p.55).

Preconceito e discriminação “andam juntos” e formam uma realidade social desfavorável para os negros em nossa sociedade, mas de maneira camuflada pelo mito da democracia racial. A escola deveria ser um espaço que ajudasse na formação integral dos indivíduos. No entanto, trata-se de um ambiente que, muitas vezes, segue na contramão desse movimento e reforça o preconceito, a discriminação e o racismo com o seu silenciamento, quando não com práticas discriminatórias explícitas.

Como sabemos, o racismo é propagado em nossa sociedade através de diversos meios. Em um dos seus trabalhos, Rosemberg (1991) sinaliza que brancos e negros possuem trajetórias escolares diferenciadas, em que as crianças negras estariam em desvantagem. Essa informação seria confirmada devido ao atraso das crianças negras no acesso à escola e os ritmos de progressão educacional diferenciada entre crianças brancas e negras. Segundo Sant’ana (2005), o racismo seria uma ideologia na qual a discriminação e o preconceito são decorrentes. Segundo a definição de Gomes (2005),

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é, por outro lado, um conjunto de ideias e imagens referentes aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira (GOMES, 2005, p. 52).

Alguns autores como Gomes (2005) e Cashmore (2000) indicam a existência do racismo em mais de um plano: nos campos individual e institucional. No campo individual, segundo Gomes (2005), o racismo seria atos discriminatórios contra os indivíduos. Esses atos podem culminar em agressões e violências. Já o racismo institucional, segundo Cashmore (2000, p. 473), “seria as operações anônimas de

discriminação em organizações, profissões ou até mesmo em sociedades inteiras”. Anônima, pois os indivíduos podem negá-la ou se abster da responsabilidade e suas causas não são detectáveis.

Frantz Fanon (2008), no livro “*Pele Negra, Máscaras Brancas*”, que tratou o racismo enquanto um operador psíquico que atua na dualidade existente entre colono-colonizador, branco-negro no colonialismo, em uma relação que podemos considerar ambivalente, apresentou a importância do contexto social na construção e reprodução do racismo. Segundo Fanon,

Fora algumas falhas surgidas em ambiente fechado, podemos dizer que a neurose, todo comportamento anormal, todo eretismo afetivo em um antilhano resulta da situação cultural. Em outras palavras, há uma constelação de dados, uma série de proposições que, lenta e sutilmente, graças às obras literárias, aos jornais, à educação, aos livros escolares, aos cartazes, ao cinema, à rádio, penetram no indivíduo – constituindo a visão do mundo da coletividade à qual ele pertence (FANON, 2008, p. 135).

Portanto, percebemos a necessidade de uma educação das relações étnico-raciais, que possibilita a construção de uma educação democrática, pois trata de trazer para a escola indivíduos até então excluídos.

Rosemberg (2012, 2014) indica em seus estudos que existe uma desigualdade entre brancos e negros no tocante ao acesso aos bens sociais. E que essa desigualdade é resultado do racismo que constitui a sociedade brasileira e que se manifesta no campo material e no campo simbólico.

No plano simbólico, o racismo, segundo Rosemberg (2012, 2014), poderia ser definido como a ideologia em que brancos são superiores aos negros em que tal ideologia pode ser aberta ou velada. Mas Rosemberg (2012, 2014) afirma que tal expressão do racismo vem associada a exclusão dos negros dos mesmos recursos sociais que os brancos. Tal exclusão material dos negros aos bens sociais é o que Rosemberg (2012, 2014) denomina de racismo material. Sobre isso, afirma a autora,

No plano simbólico, vivemos em uma sociedade que adota a ideologia da superioridade natural dos brancos sobre os demais, inclusive os negros. No plano simbólico, o racismo opera por expressão aberta, latente ou velada de preconceito racial, considerando os negros como inferiores aos brancos. Esse plano do racismo é devastador, mas é insuficiente, por si só, para explicar toda a desigualdade racial brasileira. No plano material, negros não têm acesso aos mesmos recursos públicos que os brancos, inclusive aqueles destinados para as políticas públicas. Portanto, para se chegar ao cerne da produção das desigualdades raciais no plano material não se pode afastar a associação entre ser negro e ser

pobre, isto é, que um grande percentual de negros no Brasil é pobre, e um grande percentual de pobres no Brasil é negro (HENRIQUES, 2001). Obviedade que, por vezes, parece ser esquecida na atualidade (ROSEMBERG, 2014, p.750).

Na sociedade brasileira, diz Rosemberg (2012, 2014), o racismo material seria alimentado pelas políticas universalistas, consideradas políticas para todos. Pois, embora elas se digam universais não favorecem de maneira justa todas as pessoas. Elas diferenciam pobres e ricos, brancos e negros, adultos e crianças. E na educação, a desigualdade por meio das políticas públicas, se configuram por escolas mal equipadas, menor oferta para atendimento e principalmente pelos piores indicadores de qualidade de oferta. A escola embora seja um direito universal, no cotidiano, se configura como um espaço diferenciado, em que o negro, os pobres são tratados com os piores aparatos, desse modo, podemos considerar que há um reforço das desigualdades sociais e raciais.

Cavalleiro (2000) em seu livro “Do silêncio do lar ao silêncio escolar”, resultado de sua pesquisa realizada com crianças pré-escolares, identificou situações que estavam permeadas pelo preconceito, mas, que a escola silenciava diante da questão do racismo e da discriminação. Essa autora aponta que tal silenciamento por parte da escola, bem como da sociedade, não possibilita que a criança negra construa uma percepção favorável de ser negro ou negra.

Para se pensar na educação verdadeiramente democrática, enquanto um direito humano para todos os indivíduos, é necessário que a mesma não se limite a um modelo pedagógico excludente. É preciso que todos os indivíduos, que dela participam, nas suas mais diversas características e culturas se sintam reconhecidos e respeitados (GOMES, 2012).

Antes de abordarmos a questão da educação e as relações étnico- raciais, pretendemos apresentar alguns estudos iniciais sobre as relações raciais no Brasil. Desse modo, pretendemos compreender através dos estudos que serão apresentados, como essa temática é tratada na atualidade.

2.2 Relações étnico-raciais na educação infantil: uma revisão sistemática

Como mencionado anteriormente, é de suma importância a realização de um trabalho que propicie a formação da identidade negra na primeira infância, em

particular, na educação infantil. Trata-se de um período do desenvolvimento infantil onde ocorrerão importantes aquisições. Dentre elas, destacamos o início da definição de uma autoimagem e a construção inicial da autoestima e da própria identidade pessoal, sendo a identificação racial uma importante característica nesse processo. Assim, considerando a importância do ambiente escolar na vida da criança, em particular durante a infância, entendemos que o ambiente da creche e da pré-escola se constitui como ambientes fundamentais nesse processo inicial de identificação racial e construção da identidade infantil.

Dada essa relevância, nos questionamos o que a realidade escolar brasileira vem fazendo com o objetivo de favorecer uma identidade racial positiva por parte das crianças inseridas em nossas creches e pré-escolas. Diante disso, apresentaremos a seguir o resultado de uma revisão sistemática que teve como objetivo investigar como a temática “relações étnico-raciais e infância” vem sendo abordada na literatura científica brasileira nos últimos dez anos, ou seja, de 2004 a 2014. Em particular, tivemos por objetivo investigar quais as publicações nacionais realizadas com a temática das relações étnico-raciais em um contexto escolar, com o foco nas crianças entre 0 a 5 anos.

Como estratégia metodológica para a elaboração da revisão sistemática da literatura, utilizou-se uma sequência de passos. Foram eles:

1º Passo: escolha do banco de dados – Optou-se pelos bancos de dados Scielo, Anped/Revista Brasileira de Educação e Google Acadêmico, pois o objetivo principal da pesquisa foi investigar como a temática das relações étnico-raciais e infância vem sendo abordada na literatura especializada. Tais bancos de dados possuem um quantitativo grande de títulos, publicações e registros e um reconhecimento em âmbito nacional. A revista da Anped foi selecionada por se constituir como uma das mais importantes publicações no campo da Educação no Brasil.

2º Passo: escolha das palavras-chave e período de pesquisa – A busca no banco de dados abrangeu os anos de 2004 a 2014. Foram utilizados como descritores os seguintes termos: “Educação infantil e raça”; “Educação para relações étnico-raciais e educação infantil”; “Educação infantil e identidade racial” e “Infância e raça”. Foram considerados os artigos que constassem tais descritores em: títulos, resumo (abstract), palavra-chave (keywords) ou em quaisquer partes do corpo do texto. Por meio desses descritores foram identificados 22 artigos nas bases de

dados especificadas anteriormente e, de acordo com os critérios de inclusão e exclusão, descritos a seguir.

3º Passo: critérios de inclusão e exclusão: Foram definidos os seguintes critérios de inclusão: os artigos escolhidos devem ser estudos empíricos ou revisão da literatura; ter relação com a temática da educação para as relações étnico-raciais; abordar a investigação de crianças da educação infantil com faixa etária de 0 a 5 anos e serem pesquisas realizadas no Brasil. Foram excluídos: artigos de análises de documentos oficiais; outras formas de divulgação como: pôster e resumos simples ou expandidos; os que tratam de crianças de outras faixas etárias e modalidades de ensino; os que não abordam o contexto da educação formal (creche e/ou escola de Educação Infantil).

4º Passo: análise dos periódicos (apenas artigos completos disponíveis) - Para seleção dos artigos, realizou-se a leitura do título e do resumo de cada uma das 22 (vinte e duas) publicações encontradas. Em seguida, foram selecionados sete artigos que se enquadraram nos critérios de inclusão, já citados.

5º Passo: análise dos artigos selecionados - Os artigos selecionados foram minuciosamente estudados. Para cada um dos artigos, foram descritos o objetivo da pesquisa; a metodologia utilizada, bem como, o fenômeno de estudo e os principais resultados e conclusões.

2.2.1 Panorama geral sobre os artigos selecionados: O que diz a literatura brasileira sobre esse tema?

Inicialmente iremos expor os resultados encontrados na consulta realizada com os descritores anteriormente citados para entender como a temática das relações étnico-raciais e infância vem sendo abordada na literatura científica nos últimos dez anos, mediante consulta às bases de dados mencionadas.

Os descritores utilizados indicaram algumas vezes, artigos repetidos, como foi o caso do artigo: *“Infância, raça e paparicação”* de Oliveira e Abramowicz (2010), que se apresentou como resultado nos três bancos de dados.

Aspecto também perceptível é a pequena quantidade de artigos publicados, relacionados à temática, o que demonstra a necessidade de mais estudos sobre a educação infantil e a educação para as relações étnico-raciais, como forma de favorecer a formação de identidades positivas das diversas crianças que nela estão

inseridas, bem como contribuir para a reflexão e formação de professores (as) que atuam nesse nível da Educação Básica.

Como mencionado anteriormente, após a seleção dos artigos, os mesmos foram analisados minuciosamente e agrupados em categorias temáticas, foram elas: “Educação para as relações étnico-raciais e práticas pedagógicas”; “Literatura infantil e narrativa no trabalho para as relações étnico-raciais” e “A relação entre os pares e a educação para as relações étnico-raciais”. Ressaltamos que os estudos selecionados podem ser discutidos em mais de uma categoria temática, na medida em que aborde mais de um desses temas em sua pesquisa. Tais estudos serão discutidos a seguir.

2.2.2 Educação para as relações étnico-raciais e práticas pedagógicas

Dentre os artigos selecionados, encontramos três que investigaram a questão das relações étnico-raciais e as práticas pedagógicas. Foram eles: os de Oliveira e Abramowicz - “A ‘*paparicação*’ na creche enquanto uma prática que inviabiliza a construção de uma educação da multidão” (2005) e “*Infância, raça e paparicação*” (2010) e o artigo “*Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas em Educação Infantil*” de Silva e Souza (2013).

No artigo intitulado “*A paparicação na creche enquanto uma prática que inviabiliza a construção de uma educação da multidão*”, Oliveira e Abramowicz (2005) procuraram abordar as seguintes temáticas: infância, creche e a temática racial enquanto estruturantes das práticas educativas, bem como estruturantes da relação entre adultos e crianças no contexto escolar.

Essas autoras identificaram que a questão racial aparecia nas práticas educativas em que ocorria uma relação corporal afetiva, a qual chamam “*paparicação*” [termo utilizado por Ariès (1981), que de acordo com as autoras, significa um carinho superficial. Segundo tais autoras, esse tipo de relação foi observada entre as pajens (cuidadora das crianças) e as crianças brancas. No entanto, as crianças negras quase sempre não eram participantes dessas trocas afetivas.

Tais elementos foram observados a partir das seguintes situações que faziam parte da rotina da instituição: hora da chegada, contato físico, elogios e imagens cristalizadas. Diante desse cenário, Oliveira e Abramowicz (2005) propõem a adoção

de uma “educação para a multidão”. As autoras utilizam o termo multidão de Virno (2001) e definem tal conceito como o respeito e a contemplação da multiplicidade. Adotar uma “educação para a multidão”, segundo essas autoras, seria levar em consideração a diferença como um aspecto positivo. Seria, portanto, uma educação realmente democrática, que trabalha com a diversidade social. Mas, para tal, seria necessário também, abraçar a perspectiva de um *dever criança*, que seria a adoção de educação e infância derivada da própria criança e não baseada no mundo dos adultos, que tenha como base a própria criança.

Em outra pesquisa, agora intitulada “*Infância, raça e paparicação*”, Oliveira e Abramowicz (2010) tiveram como objetivo analisar as práticas educativas que ocorrem na creche, verificando as maneiras como essas práticas produziam e revelavam a questão racial. Nesse estudo, essas autoras perceberam que a questão racial aparecia nas práticas educativas em que ocorria uma relação corporal afetiva, o que denominaram paparicação (termo já explicado anteriormente), nas quais as crianças negras, novamente, quase sempre não eram participantes. Novamente, tais elementos foram observados a partir das seguintes situações que faziam parte da rotina da instituição: hora da chegada, contato físico, elogios e imagens cristalizadas.

Os dados da pesquisa reforçam a necessidade de uma formação de professores (inicial e continuada) que possibilite um saber específico envolvendo a questão racial, para que os profissionais que atuam na escola, desde a educação infantil, tenham clareza de suas atuações, questionem suas práticas pedagógicas cotidianas, que, muitas vezes estão atreladas a um fazer acrítico, e reforçam situações de racismo que interferem na constituição da autoestima positiva das crianças negras, de seu pertencimento étnico e da construção de uma sociedade mais plural e democrática. As autoras apresentam que uma educação que respeite tais aspectos é fundamental, para que todos tenham seus direitos garantidos, inclusive o direito à aprendizagem e de respeito por suas raízes étnicas e raciais.

Ainda nesse núcleo temático, ressaltamos o estudo realizado por Silva e Souza (2013), “*Relações raciais e práticas pedagógicas em educação infantil*”. Nesse estudo, tais autores discutiram práticas pedagógicas em uma escola de educação infantil, a partir de dados coletados para a pesquisa intitulada “*Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva de Lei 10.639/2003*”.

Foi realizada a análise dos dados coletados em comparação com pesquisas que versavam sobre a temática das relações étnico-raciais e práticas pedagógicas. Os autores focaram a literatura infantil e as imagens que circulavam na escola. Segundo Silva e Souza (2013), essas práticas estavam vinculadas a um projeto da escola intitulado “Projeto Etnias” e visava trabalhar com as diversas etnias de seus alunos e familiares. Para tanto, a instituição desenvolveu junto com as turmas a coleta de informações sobre as suas famílias, as origens das mesmas e de suas matrizes culturais.

Por isso, segundo tal estudo, o trabalho desenvolvido pela EMEI seria uma maneira de quebrar o silenciamento a respeito das relações étnico-raciais. Os autores finalizam indicando que no trabalho da EMEI estudada, as africanidades não passaram a ter um papel central, mas foram, em certa medida, incorporadas nas práticas pedagógicas. Além disso, apontam as mudanças que ocorreram nas instituições de educação infantil a partir do que propõem as políticas públicas.

O que os resultados dessas pesquisas revelam a partir da análise de práticas pedagógicas em educação infantil é a importância de que esses espaços para crianças pequenas sejam eles em creche ou pré-escola, tenham como foco para o desenvolvimento de suas práticas a diversidade social e cultural, de modo que a diferença não seja um elemento utilizado para a exclusão de nenhuma criança. Além disso, também para que instituições como a creche (que deveria promover o desenvolvimento e a percepção positiva das crianças a partir da articulação entre cuidar e educar) não acabe produzindo situações de discriminação e exclusão, tal como nos apresentam os resultados de Oliveira e Abramowicz (2005, 2010).

O estudo de Silva e Souza (2013) indica que iniciativas nesse sentido existem e pensamos que deveria ser algo comum e presente na realidade das nossas escolas. Pensamos que a creche e a pré-escola não devem ter como preocupação exclusiva a formação intelectual dos sujeitos, mas, sobretudo, a promoção de uma formação integral dos indivíduos. Para tanto, o respeito à diversidade é fundamental.

2.2.3 Literatura infantil, as narrativas e as relações étnico-raciais

Uma segunda categoria temática que agrupa os artigos investigados refere-se ao uso da literatura infantil e narrativas na escola para o desenvolvimento de um trabalho com a temática das relações étnico-raciais. A literatura infantil aparece em artigos pesquisados como recurso para o combate ao racismo e aliado de uma educação para as relações étnico-raciais. Dos estudos encontrados, quatro recorrem a essa perspectiva, foram eles: 1. Guizzo e Felipe (2011), *Atravessamentos de raça/cor e classe social: Discriminações no âmbito da educação infantil*; 2. Silva e Souza (2013), com a pesquisa intitulada *Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas em Educação Infantil*; 3. Queiroz e Passos (2012), com o artigo, *Sobre maçãs e sobre mangas: notas de uma pesquisa em diálogo com crianças afro-brasileiras e com a literatura*; e 4. Teles (2008), com o artigo *Linguagem Escolar e a Construção da Identidade e Consciência Racial da Criança Negra na Educação Infantil*.

Em seu trabalho, cujo objetivo foi apresentar como as representações sociais de cor, raça e classe social são construídas e reiteradas por meio das pedagogias culturais e circulam como verdades absolutas no ambiente da educação infantil, Guizzo e Felipe (2011) apontaram em sua discussão a importância da literatura infantil e da mídia, entre outros meios, para combater vícios e tabus presentes no imaginário infantil, dentre os quais o racismo e a discriminação.

Queiroz e Passos (2012), a partir da narrativa literária do livro “Chuva de manga” de James Rumford, desenvolveram um trabalho que teve como objetivo compreender os processos identitários e a articulação destes com a prática da leitura com crianças de 4 e 5 anos, em sua maioria afro-brasileiras. Foi realizado um conjunto de atividades envolvendo narrativas, principalmente a literária, e a produção de um vídeo.

As autoras acreditavam que, por meio da literatura infantil, seria possível promover outro lócus de enunciação, o do negro. O que levaria as crianças a confrontar signos ideológicos presentes na sociedade, como o do branqueamento. Seria uma maneira de quebrar com uma perspectiva eurocentrada, do branco enquanto o herói em uma posição privilegiada, porque no “Chuva de manga” o protagonista é uma criança negra e a história se passa no Chade, país africano. Ou seja, a proposta das autoras foi de provocar o deslocamento das maçãs (histórias

que valorizam o branco, a branquitude) para as mangas (o negro como protagonista). O trabalho com a narrativa e com a produção do vídeo teria levado as autoras a pensar em outras narrativas, em outros lócus de anunciação, bem como, sobre o silenciamento e a invisibilidade presentes no espaço escolar em que a pesquisa foi realizada.

Outro estudo selecionado que também aborda a questão da literatura é o de Teles (2008) intitulado *“Linguagem Escolar e a Construção da Identidade e Consciência Racial da Criança Negra na Educação Infantil”*. Esse estudo investigou qual o papel da linguagem na constituição da identidade e consciência racial de crianças de uma EMEI, e constatou que na instituição não havia enunciações negativas sobre a população negra, mas, também, não havia nenhuma que valorizasse a mesma. Ou seja, havia um silenciamento a respeito das relações étnico-raciais.

No entanto, segundo a autora, com relação à população branca havia enunciações positivas. Tal situação servia para alimentar o psiquismo e a autoestima apenas das crianças brancas. Tal fato devia-se ao silenciamento sobre a diferença adotada pela educadora, pois, segundo Teles (2008), a linguagem poderia ser utilizada pelos docentes como um instrumento de mudanças das representações sociais sobre os negros. Algo que não acontecia no cotidiano da escola de educação infantil investigada.

O que essas autoras ressaltam é de que maneira, a partir de várias linguagens, as escolas podem reforçar o racismo, o preconceito e a discriminação e não favorecer a construção de uma identidade positiva por parte das crianças negras. A partir desses diversos meios como a linguagem, as histórias infantis e a mídia, um modelo de mundo tido como padrão é reforçado (nesse caso, o branco) e são incorporados como ideais verdadeiros. Tudo isso em um período da vida das crianças no qual os valores ainda não estão constituídos e as experiências são fundamentais para a sua constituição. Nesse sentido, Queiroz e Passos (2012) reforçam a ideia de que linguagens como as narrativas e a mídia podem, e devem ser utilizadas para favorecer, nas crianças negras, uma percepção positiva de si e uma visão de mundo para além de um modelo único e padrão.

2.2.4 A relação entre os pares e a educação para as relações étnico-raciais

Dentre os artigos selecionados, dois discutem a relação entre as crianças ao abordarem a questão das relações étnico-raciais, são eles: O texto de Piccolo (2011) “*Educação infantil: análise da manifestação social do preconceito na atividade principal de jogos*” e o artigo de Guizzo e Felipe (2011) “*Atravessamentos de raça/cor e classe social: Discriminações no âmbito da educação infantil*”.

Em sua pesquisa, Piccolo (2011) levantou indicativos da presença de atitudes preconceituosas durante a prática da atividade principal das crianças de 5 e 6 anos, que seriam os jogos protagonizados e as brincadeiras. O estudo foi realizado em uma pré-escola no interior de São Paulo. Os dados foram coletados através da observação, filmagens e conversas entre as crianças, tendo como pano de fundo o período em que as crianças estavam no parque. Outro aspecto observado foram as intervenções das professoras durante esses momentos de brincadeiras entre as crianças.

Em seus resultados, o pesquisador notou a existência de manifestações preconceituosas com relação à raça, gênero e beleza nas atividades lúdicas das crianças. Tais manifestações limitariam as apropriações, nos vários aspectos, por todas as crianças de uma maneira igualitária. Piccolo (2011) considera que os tipos de relações desempenhadas pelas crianças são apropriadas durante o processo educacional.

Nessa pesquisa, Piccolo (2011) também destaca a necessidade de uma atuação docente comprometida com o respeito à diversidade para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico não discriminatório. Segundo ele, seria necessária uma intervenção docente que atuasse no sentido de desconstruir a imagem negativa e os estereótipos que cercam o negro e que muitas vezes minam a autoestima e desfavorecem o processo educacional das crianças negras, pois durante o processo educativo as crianças teriam contato com o a segregação, o racismo, entre outros.

Tendo ainda como foco a relação entre as crianças de 5 e 6 anos, no ambiente da Educação Infantil, Guizzo e Felipe (2011) realizaram uma pesquisa em uma escola municipal da cidade de Esteio/RS, por meio de rodas de conversas, entrevistas com responsáveis e observações. Essas autoras constataram que as questões raça/cor eram temas frequentes nas situações de discriminações entre as

crianças. Ter a pele branca ou negra era um fator identitário que importava para as crianças.

Segundo as pesquisadoras, as crianças incorporavam noções, demandas e preconceitos provenientes da sociedade e faziam o uso desse conhecimento ofendendo os/as colegas. Essas ofensas serviam como operadores da diferença e enquanto um operador identitário, atribuindo qualidades inferiores às crianças afrodescendentes.

Guizzo e Felipe (2011) ressaltam também que as desigualdades entre negros e brancos ainda são muito grandes e que as mudanças com relação a conceitos ocorrem lentamente. Mas, apresentam também importantes iniciativas de combate ao racismo, como as diretrizes curriculares nacionais, as ações de algumas escolas, a adoção do dia da consciência negra e a SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do MEC) responsável por promover a formação continuada, programas e materiais de combate ao racismo nos espaços educacionais.

De modo geral, essas pesquisas têm em comum o fato de apresentarem que desde pequenas, as crianças reproduzem entre elas o que vivenciam em seu cotidiano, inclusive, a discriminação, o que vem à tona nas brincadeiras, nos diálogos entre elas e em suas atividades cotidianas. Outro aspecto comum presente nas pesquisas de Piccolo (2011) e Guizzo e Felipe (2011) é a importância da escola enquanto um espaço que reforça estereótipos e não proporciona a reflexão da diferença como algo positivo e desejável. Isso torna ainda mais premente que desde a educação infantil se faz necessário um trabalho que favoreça a construção de uma identidade negra positiva.

2.3 A identidade racial em crianças

Hoje o termo *identidade* é cada vez mais utilizado, tanto em diversas áreas no campo das ciências humanas e sociais quanto em diversos espaços (como, por exemplo, nos movimentos sociais) e situações. Para o presente trabalho como intenção situar o conceito de identidade, assumimos os pressupostos teóricos de Souza (1983), Brandão (1986), Munanga (2009), Hall (2003, 2011), Woodward (2014), Silva (2014) e Bento (2002, 2012) para quem a identidade ganha a

característica de algo que não é linear ou estático, mas, sim, fluído, descentrado e constituído a partir da relação com o outro.

Mezan (1995) apud Bento (2012, p. 110) nos informa que todos nós temos um sentimento de identidade. Uma sensação de que existe algo que está presente e que persiste em cada um de nós durante as diferentes fases que vivenciamos no decorrer de nossa vida. Para além de apenas esse aspecto, acredita-se que a identidade pode ser concebida enquanto posições que tomamos e que, portanto, nos identificamos durante nossa existência, tal como propõe Woodward (2014).

Segundo Hall (2003, p. 347), “toda a identidade tem uma natureza híbrida”, pois a nossa identidade é atravessada por várias outras identidades como a de gênero, de raça. E seria o resultado de posição social e influenciada pelo contexto político, cultural e econômico no qual estamos inseridos. Por isso, segundo Hall (2003), a identidade não é uma essência, um elemento único que possa ser examinado.

Hall (2011) nos informa que anteriormente ao conceito da identidade como algo descentrado, fluído, em que se poderíamos denominar não de identidade, mas na verdade, identidades, prevalecia dois conceitos de identidades essencialistas: 1. a do sujeito do Iluminismo e 2. a noção de sujeito sociológico.

Segundo Hall (2011), a concepção de identidade do sujeito do iluminismo seria uma concepção individualista, centrada e machista de identidade, partindo da premissa de que o indivíduo teria uma identidade inata que permaneceria a mesma durante toda a sua vida. Conforme o autor,

O sujeito do Iluminismo estava baseado numa concepção de pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo "centro" consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo contínuo ou "idêntico" a ele- ao longo da existência do indivíduo. O centro essencial de uma pessoa era do eu era a identidade de uma pessoa (HALL, 2011, p. 11).

A outra noção de sujeito que também era essencialista e é anterior à noção de identidade adotada na presente pesquisa, nos indica Hall (2011), foi a de sujeito sociológico. Tal concepção de sujeito e identidade, parte da compreensão de que o "núcleo interior", nisso é convergente com o sujeito do Iluminismo que também defende a existência de um núcleo anterior, seria constituído a partir da relação dela

com outras pessoas importantes, que promoviam a relação entre ele, os valores sociais e a cultura.

Cinco grandes mudanças ou descentrações, ainda segundo Hall (2011), teriam provocado a mudança de uma perspectiva essencialista de identidade para uma percepção não essencialista, que foram a redescoberta do pensamento marxista, a descoberta do inconsciente de Freud, o trabalho do linguista Ferdinand Saussure, os estudos de Foucault e o movimento feminista.

O marxismo teria sido o provocador do primeiro movimento de descentração do sujeito do Iluminismo, porque, segundo Hall (2011), com sua teoria, toma as relações sociais, e não mais os indivíduos, como o centro. Dessa forma, o marxismo põe em xeque a ideia de uma essência universal do homem, pois o homem não era agente da sua história, pois era totalmente dependente das condições históricas do meio em que nasceu.

O segundo grande descentramento da identidade essencialista teria sido a descoberta do inconsciente por Freud, pois, ao defender em sua teoria que nossa identidade e a sexualidade são resultados do inconsciente (que por sua vez funciona em uma lógica que é diferente da razão) acabaria com uma ideia de que somos dotados de uma identidade fixa e unificada. Segundo as teorias psicanalíticas, a identidade de um eu completo não surge ao nascer, mas sim, é elaborado a partir das relações com o outro em “relações psíquicas inconscientes na primeira infância, entre as crianças e as fantasias que elas têm da figura materna e paterna” (HALL, 2011, p.37).

Hall (2011) afirma ainda em sua teoria, a ideia de que a língua é um sistema social pré-existente a nós e, por isso, nunca seremos autores dela. E ainda que a identidade está estruturada como a língua, em que quem somos é elaborado a partir da relação com outro, a partir das similaridades e diferenças. Não existe um significado final para as palavras, inclusive para nossa identidade. O trabalho do linguista Ferdinand Saussure pode ser considerado o terceiro elemento de descentramento do sujeito cartesiano do iluminismo.

Os estudos do filósofo Michel Foucault teriam provocado o quarto descentramento, ao apresentar o poder disciplinar, que tem como objetivo vigiar e regular as pessoas e é exercido em instituições modernas como a escola, os presídios, as clínicas, entre outros. Com isso, apresenta a contradição existente entre esse poder disciplinar, que é exercido em espaços coletivos e que promove a

individualização cada vez maior das pessoas (Hall, 2011).

Por último, mas não menos importante, o feminismo teria provocado o quinto descentramento do sujeito cartesiano. Pois, levou à discussão de temas até então novos, como a família, a sexualidade, o trabalho doméstico; levou à problematização da identidade (homem, mulher...), à identificação social (filho, filha, irmã...); levou à discussão sobre a identidade de gênero e evidenciou a discussão sobre a diferença, a partir do debate entre as distinções homens, mulheres (HALL, 2011).

No presente estudo, a identidade é tomada como uma construção, histórica, social, cultural que se constrói nas diversas mediações que estabelecemos durante a nossa existência e, por isso, não tem um formato pronto, pré-determinado ou único. Autores como Hall (2003, 2011), Woodward (2014), Silva (2014), ressaltam que podemos considerar que a nossa identidade é atravessada de várias identidades, como gênero, raça, sexualidade em que essas identidades estão o tempo todo em um deslocamento em nossas vivências cotidianas.

Autores como Brandão (1986), Hall (2011), Bento (2012), Woodward (2014), Silva (2014), sinalizam que atrelada a identidade há outro conceito essencial, que é o conceito da diferença. Segundo esses autores, identidade e diferença são noções interdependentes e relacionais, de maneira que para a existência de uma identidade é necessário algo fora dela, uma outra identidade que seja considerada a diferente. Segundo Woodward,

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença. Nas relações sociais, essas formas de diferença - a simbólica e a social - são estabelecidos, ao menos em parte, por meio de *sistemas classificatórios*. Um sistema classificatório aplica um princípio de diferença a uma população de uma forma tal que seja capaz de dividi-la (e a todas as suas características) em ao menos dois grupos opostos- nós- eles (por exemplo, servos e croatas); eu-outro. Na argumentação do sociólogo francês Emile Durkheim, é por meio da organização e ordenação das coisas de acordo com os sistemas classificatórios que o significado é produzido. [...] (WOODWARD, 2014, p.40-41).

Woodward (2014) e Silva (2014) nos apresentam em seus textos que a definição da identidade e da diferença não é aleatória. Na verdade, estão diretamente ligadas às relações de poder e são resultantes do sistema classificatório que vivemos. Segundo esses autores, toda classificação é feita do ponto de vista da

identidade e tem como objetivo hierarquizar pois, a partir da delimitação do que é identidade e conseqüentemente haja a demarcação do que é diferente, se divide a sociedade entre incluídos (o que estão dentro de uma determinada identidade) e excluídos (os que estão enquadrados como diferentes). Pois, como afirma Silva,

Não se trata, entretanto, apenas o fato de que a definição da identidade e da diferença seja objeto de disputa entre grupos sociais assimetricamente situados relativamente ao poder. Na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes (SILVA, 2014, p.81).

A diferença, o outro, é instituído socialmente por diversos elementos, como as características raciais, as condições sociais, as questões de gênero, entre outros. Esses diversos elementos influenciam a formação dos sistemas representacionais, de conceitos. Por sua vez, esses conceitos, essas representações características de um determinado tempo histórico e meio social, influenciam as escolhas de identidades e constituem as diferenças. Nesse contexto, algumas identidades serão enfatizadas e outras negadas. Portanto, a identidade é também construção histórica. Sobre a constituição identidade e diferença e suas respectivas construções sociais. Nos aponta Brandão (1986, p. 27),

Observe, leitor, que as identidades são representações inevitavelmente marcadas pelo confronto com o outro; por se ter de estar em contato, por ser obrigado a se opor, a dominar ou ser dominado, a tornar-se mais ou menos livre, a poder ou não construir por conta própria o seu mundo de símbolos e, no seu interior, aqueles que qualificam e identificam a pessoa, o grupo, a minoria, a raça, o povo. Identidades são, mais do que isto, não apenas o produto inevitável da oposição por contraste, mas o próprio reconhecimento social da diferença. A construção das imagens com que sujeitos e povos se percebem passa pelo emaranhado de suas culturas, nos pontos de intersecção com as vidas individuais. Ela tem a ver, ali, com processos ativos de conflito, luta, manipulação. Um povo ao mesmo tempo se nega a si mesmo e se afirma como uma identidade de dominado ou perseguido, integradora de valores negativos e positivos de diferenciação.

Segundo Souza (1983), Munanga (2009) e Bento (2012), na sociedade brasileira o grupo humano que é considerado diferente é o negro. Nela, todas as representações culturais que pesam sobre esse grupo humano estão permeadas por

ideias negativas elaboradas pelo grupo dominante, o branco. Isso se dá porque segundo coloca Munanga (2009), a base da identidade negra seria constituída pelas relações políticas e econômicas (interesses políticos e ideológicos de quem define) em que a memória da população negra é construída a partir dos lugares, pessoas e acontecimentos vivenciados por essa população e também pelos lugares que são “herdados”, recebidos por meio da socialização.

Souza (1983) coloca que toda a emocionalidade do negro está ligada à sua formação social histórica. E que essa formação fez com que o negro fosse obrigado a tomar o branco como modelo de identidade para poder alcançar a ascensão social. Pois, ele convivia em uma sociedade que o negro havia sido enquadrado como inferior, como escravo e excluído do sistema econômico (FERNANDES, 1972) e, por isso, dificilmente possuiria uma percepção positiva de si. Portanto, Souza (1983) indica que com a disposição de ser percebido como pessoa, com valor, o negro passa a buscar se assemelhar com o branco, e deixar de ser negro. Pois o branco é considerado o marco de referência de identidade, como o ideal de ego a ser alcançado pelo negro e, por isso, inalcançável.

Partindo da perspectiva de que a identidade é construída histórica e socialmente por meio das mediações entre os indivíduos em uma determinada cultura, Gomes (2002b) aponta que em nossa cultura, o cabelo e a cor da pele são as mais significativas. Segundo essa autora, essas características são utilizadas como critério de classificação racial para apontar quem é negro e quem é branco em nossa sociedade.

Bento (2002) define que essa ideia de que é preciso ser branco foi um ideal de ser alcançado pelo negro como “branqueamento” e teria sido criada pela elite brasileira, com a finalidade de legitimar uma população que em sua maioria era negra ou mestiça, associando a ideia de que ela estaria em transição, em que essa sociedade estaria caminhando gradativamente para a brancura. Mas, na verdade, segundo Bento (2002), tal ideia apenas legitima um espaço privilegiado para os brancos e incute a ideia de que o negro é o único responsável por tal imaginário e por sua situação atual de exclusão, preconceito.

Na descrição desse processo o branco pouco aparece, exceto como modelo universal de humanidade, alvo da inveja e do desejo dos outros grupos raciais não-brancos e, portanto, encarados como não tão humanos. Na verdade, quando se estuda o branqueamento, constata-se que foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, embora apontado por essa mesma elite como um problema do negro brasileiro. Considerando (ou quiçá inventando) seu grupo como padrão de referência de toda uma espécie, a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a autoestima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social. O outro lado dessa moeda é o investimento na construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa sua identidade racial, danifica sua autoestima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais (BENTO, 2002, p. 25).

Esse branqueamento, indica Bento (2002), promove a falta de uma identificação racial por parte dos negros e, conseqüentemente, leva à baixa autoestima dos negros e dificulta uma possível organização contra a discriminação e o racismo. De maneira resumida, podemos compreender que esse branqueamento leva à impossibilidade da construção de uma identidade positiva de si por parte dos negros.

Assim, para se pensar a identidade, é preciso considerar sempre a estrutura social, o momento histórico e quais representações sociais são características do grupo social no qual as crianças estão inseridas, pois, como afirma Bento (2002, p. 28-29), "a imagem que temos de nós próprios encontra-se vinculada à imagem que temos do nosso grupo, o que nos induz a defendermos os seus valores, assim, protegemos o "nosso grupo" e excluimos aqueles que não pertencem a ele".

Diante disso, se pode imaginar como a criança negra que vive em uma sociedade que tem o racismo camuflado como marca, no qual ser negro e suas características físicas e culturais são percebidas como inferiores, tenha dificuldade em fazer uma construção positiva sobre sua identidade negra.

Autores como Godoy (1996), Cavalleiro (2000), Trinidad (2011) e Bento (2012), afirmam que desde cedo as crianças pequenas estão conscientes das diferenças humanas raciais e as mensagens sociais sobre essas diferenças.

Hall (2003), também traz a ideia de que ser negro ou negra deve ser considerado dentro de um encaixe histórico, cultural e político. A vida negra deve ser percebida dentro do campo das representações que a ela são atribuídas. O autor afirma que é somente a partir do modo que nós representamos e imaginamos, que compreendemos como somos constituídos e descobrimos quem somos.

Souza (1983) e Bento (2012), indicam que construir uma identidade negra nesse contexto é extremamente conflituoso e difícil, pois em nossa sociedade as representações de ser negro estão associadas à maneira pela qual ele é percebido. Que é a partir de ideias como feio, preguiçoso, incapaz, pobre, associando às características mais negativas possíveis. O que sabemos ser resultado do processo de construção histórico-social, que é decorrente do mito da democracia racial (FREYRE, 1981) e racismo cordial (LIMA; VALA, 2004).

Para apresentar mais claramente os estudos que embasem as ideias da importância da relação entre as interações e a construção da identidade racial em crianças, e ainda, como elas apresentam um desejo de mudar sua aparência física, tendo como referencial desejado o “branco”, traremos alguns estudos que abordem a infância e o pertencimento, a identidade e identificação racial.

Ao tentar identificar como a criança, com a idade entre 5-6 anos, representava a questão das diversas etnias existentes no grupo em que participava, Godoy (1996) chegou à conclusão de que as crianças já distinguem as semelhanças e diferenças entre as pessoas, percebendo perfeitamente as suas características raciais. Essa autora nos indica, ainda, com os seus resultados, que as crianças já expressavam os significados sociais que em relação a ser negro ou a ser branco. Ou seja, já apresentavam a ideia de superioridade do branco e de inferioridade do negro.

A autoestima, o autoconceito e a autoimagem das crianças negras participantes da pesquisa eram negativas e, ainda, elas demonstravam a negação da sua identidade racial, desejando ter outra diferente da sua. A autora afirma que a identidade racial dessas crianças e autoconceito são elaborados a partir das interações com os outros e pelo que é dito pelos adultos (GODOY, 1996).

Cavalleiro (2000), realizou uma pesquisa com crianças de 4 a 6 anos de idade de uma escola de educação infantil, que tinha como objetivo analisar o processo de socialização e o conhecimento das diferenças étnicas no espaço pré-escolar e no grupo familiar. Essa autora percebeu que as crianças recebiam na escola possibilidades de interiorização de atitudes racistas e preconceituosas contra os negros. Isso se devia ao silenciamento sobre as diferenças raciais e, também, o tratamento dispensado (invisibilidade) para as crianças negras no ambiente escolar. Dessa maneira, são oferecidas possibilidades diferentes dentro da escola para as crianças negras, o que conseqüentemente, leva a criança negra a uma sensação de

vergonha por sua realidade e com isso sua identidade vai sendo minada aos poucos (CAVALLEIRO, 2000).

Oliveira (2004) traz em seu estudo uma boa reflexão sobre como as instituições de educação infantil e, mais especificamente, as creches reproduzem em seu cotidiano práticas que refletem a ideia da branquitude (BENTO, 2002) e dissemina atitudes racistas. Segundo Oliveira (2004), na creche que realizou sua investigação, havia um tratamento diferenciado para as crianças brancas e para as crianças negras. Para as crianças brancas eram destinados elogios, carinhos e a paparicação. Enquanto as vezes havia a recusa de contato físico para as crianças negras e ainda existia a atribuição de apelidos que remetiam a estereótipos como danado, negão, por exemplo. A autora coloca também que as pajens (cuidadoras das crianças), quando entrevistadas, traziam em suas falas o discurso da igualdade racial, do mito da democracia racial, mas, na realidade, o branco seria o modelo de normal, padrão que seria o marcador pelo qual se marcariam as diferenças.

Com seu estudo, Teles (2010) buscou apreender e analisar as representações sociais sobre crianças negras, a partir da perspectiva de uma professora e como essas representações influenciavam em sua prática pedagógica e descobriu que a docente parecia mais preocupada com as questões raciais no discurso do que na sua prática. Segundo ele, a prática cotidiana na escola denunciava que as representações sociais sobre a temática das relações sociais ainda estavam vinculadas ao mito da democracia racial e do racismo cordial. Embora também tenha percebido que essa docente indicou pequenas mudanças sutis com relação à percepção do negro. De maneira geral, Teles (2010) aponta a relação entre as representações que os educadores têm sobre a população negra e o tratamento destinado às crianças negras e sua atuação docente de combate ou não, do racismo na escola.

Ao buscar verificar como as crianças pequenas percebem suas identificações étnico-raciais e, ainda, compreender como elas, no espaço da educação infantil, significavam e atribuíam sentido a essa identificação, Trinidad (2011) concluiu que as crianças investigadas conheciam e empregavam as categorias étnico-raciais e, ainda, que essas crianças teriam se apropriado das representações sociais sobre os negros. O sentido que essas crianças atribuíam a seus pertencimentos raciais estava diretamente vinculado às experiências vividas com os diversos grupos sociais.

De maneira geral, podemos considerar que esses estudos trazem, entre outros aspectos, a ideia de que as crianças desde os cinco anos de idade já apresentam a associação entre as características biológicas das pessoas e os valores sociais que à elas são atribuídos.

Bento (2012) realiza uma síntese de estudos sobre a identidade racial infantil e aponta alguns achados. O primeiro deles é o de que as crianças de três a cinco anos já percebem e hierarquizam as diferenças raciais. Que as crianças estão atentas ao fenótipo que é socialmente valorizado; as crianças brancas apresentam uma identidade positiva, não desejando outra cor de pele ou tipo de cabelo, por exemplo; as crianças negras se mostram desconfortáveis com a sua cor e demonstram o interesse em ter outra cor de pele e cabelo e estão mais atentas às diferenças raciais.

Por isso, segundo Bento (2012), desenvolver um trabalho voltado para a identidade é promover práticas de cidadania e bem-estar para as crianças. Pois, segundo a autora, é através de experiências positivas acerca da sua identidade no começo da sua existência que será possível a construção de atitudes de autoconfiança, respeito e solidariedade ao longo das vidas das crianças.

Portanto, fica clara a ideia de que a identidade racial é construída na interação com os indivíduos. Sendo segundo Gomes (2002a) e Bento (2012), por meio dos adultos que são importantes para as crianças e das vivências cotidianas nos mais diversos espaços que essa criança constrói a noção do diferente. Conforme Bento,

Essa conclusão vem ao encontro da perspectiva que coloca que, quando adquire as noções de outro, e de outro diferente, também em termos raciais, a criança já se apropriou dos elementos para a interpretação dessa diferença. As noções de diferença e de hierarquia raciais em nossa sociedade são adquiridas na família, no espaço da rua, nas organizações religiosas e, posteriormente, nas creches e nas escolas. Crianças brancas e negras aprendem que ser branco é uma vantagem e ser preto, uma desvantagem (BENTO, 2012, p. 102).

Wallon (s/d) voltado para uma perspectiva psicológica de sujeito, mais especificamente em uma vertente sócio histórica, não vinculado as questões do sujeito dos estudos culturais, também apontava que para a constituição da percepção de si do indivíduo, a existência do outro é essencial. Segundo o autor, é a partir da relação eu-outro que nos constituímos enquanto ser individual.

Principalmente na faixa etária dos 5 aos 6 anos, em que a criança se encontra no que ele denomina personalismo, em que a criança está voltada para a construção de si, a figura do outro é importante para uma construção positiva de si e de sua identidade.

Levando em conta a importância do outro para a percepção de si mesmo, Gomes (2002a) indica que a escola é um dos espaços que contribuem para a formação da identidade negra. O olhar, a representação sobre o negro construído na escola, pode contribuir para a formação de uma identidade positiva sobre o ser negro ou para o reforço e reprodução de preconceitos e estereótipos. Pois, nessa instituição a diferença é mais preponderante, mais evidente, uma vez que é proporcionada por esse contato com o outro, com outras culturas e formas estéticas.

Nessa perspectiva, quando pensamos a escola como um espaço específico de formação inserida num processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, provas, testes e conteúdos. Deparamo-nos com diferentes olhares que se cruzam, que se chocam e que se encontram. A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las (BENTO, 2012, p.39).

Para essa educação voltada para a construção da identidade negra, Gomes (2002a) propõe uma educação para a diversidade. Para tal, não basta apenas a aproximação com os aspectos culturais, é preciso uma reflexão sobre a situação política do negro no Brasil.

Nesse sentido, Bento (2012) propõe uma educação reparativa, em que as escolas sejam espaços que proporcionem para as crianças identificações positivas de si.

Enfim, cabe destacar que professores nem sempre podem interferir em equívocos dos pais ou desfazer danos psicológicos (terreno de psicoterapeutas). Eles podem sim criar ambientes de auxílio emocional para que as crianças possam produzir novas identificações positivas. O'Loughlin (2001) propôs pensarmos sobre escolas como comunidades reparativas – lugares em que professores criam oportunidades de interações não-ameaçadoras com o “outro”. Para esses fins, os professores podem usar atividades em grupo desenhadas para compreensão entre grupos. Excursões, visitas, filmes e literatura podem oferecer contato com o “outro”. 114, 2012.

Mas, para a superação de um modelo de currículo que reforça a exclusão e que é apenas o reflexo de uma visão eurocêntrica do mundo, por isso, pautada em um modelo padrão ideal de indivíduo, que seria homem, branco, heterossexual e adultocêntrica, é necessário avaliar em quais conhecimentos tidos como universais a escola se pauta. Nesse sentido, é preciso uma educação que negue a padronização e a desigualdade e na qual as diferenças são elementos constitutivos. Seria, portanto, a adoção de uma educação intercultural, pois seria uma educação voltada para o respeito ao direito do outro, igualdade de acesso e oportunidade de reconhecimento e direitos para todos os envolvidos no processo educativo. (FLEURI, 2009). Candau (2005) apresenta a educação intercultural da seguinte maneira,

A educação intercultural se situa em confronto com todas as visões diferencialistas que favorecem processos radicais de afirmação de identidades culturais específicas. Rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Parte da afirmação de que, nas sociedades em que vivemos, os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente. É consciente dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais. Não desvincula as questões da diferença e da desigualdade presentes na nossa realidade e no plano internacional. A abordagem intercultural que assumimos se aproxima do multiculturalismo crítico de McLaren (1997, 2000) (CANDAU, 2005, p. 32).

Trazendo uma perspectiva de educação intercultural e relações étnico – raciais Gonçalves (1985) e Botelho (2007) ressaltam a importância das escolas para a consolidação de um trabalho pedagógico não discriminatório e verdadeiramente democrático. A educação precisa trazer para o seu currículo a cultura e os elementos que compõem o percurso dos (as) negros (as) no Brasil.

Gonçalves (1985) aponta que a escola deve abandonar o silêncio que lhe é característico sobre as relações étnico-raciais, trazendo o patrimônio cultural dos negros. Só dessa maneira, segundo esse autor, a escola promoverá uma educação não discriminatória e em que os estudantes se sintam representados em sua diversidade e singularidade.

Botelho (2007) afirma que os aspectos referentes à cultura afro-brasileira precisam ser desenvolvidos no trabalho pedagógico das instituições educacionais como modo de enfrentamento à discriminação e ao racismo. Por mais que se tenha avançado em nossa sociedade com relação à inclusão, como por exemplo, com a educação indígena, bem como, se pensar a acessibilidade das instituições

educacionais, ainda há uma resistência com relação aos aspectos relacionados a valorização racial dos (as) negros (as) (BOTELHO, 2007).

Dessa maneira, fica clara a importância de as escolas não serem apenas reprodutoras de um currículo padronizado e que defende e propaga um tipo único de indivíduo que seria o branco, saudável, cristão, heterossexual e do sexo masculino. A escola deve ser o espaço em que as diversas identidades devem ser respeitadas e representadas, pois, só desse modo, a escola será um espaço verdadeiramente democrático e inclusivo e, dessa maneira, todas as crianças poderão construir uma visão positiva de si e do outro.

CAPÍTULO 3

3. CONSTRUINDO UM CAMINHO METODOLÓGICO

3.1 Algumas questões iniciais

Como a presente pesquisa tem como objetivo investigar como as crianças percebem sua identidade racial e como as práticas cotidianas vividas pelas crianças na escola contribuem para a construção de uma identidade racial negra (positiva ou não), entendemos ser coerente a adoção de uma metodologia de **pesquisa de cunho qualitativo**, pois permite a investigação detalhada e processual das características do fenômeno investigado. Enquanto definição do que se trata a pesquisa qualitativa, consideramos interessante a explicação proposta por Rodrigues (2007), que a define como aquela que faz uso da razão discursiva, em que se busca examinar, avaliar, interpretar e analisar a natureza dos fenômenos para além de aspectos quantitativos e descritivos de uma questão.

Para a presente proposta de pesquisa, foi fundamental conhecer e analisar no lócus como se apresentavam as características do fenômeno estudado. O nosso foco de investigação foi a criança no contexto da educação infantil e nas relações que estabelecia com sua docente e as outras crianças. Nossa compreensão acerca da adequabilidade da nossa investigação à metodologia qualitativa apoiou-se nas cinco características da teoria qualitativa apontadas por Bogdan e Biklen (1994), são elas:

1. A primeira característica da pesquisa qualitativa refere-se ao contexto social. Segundo tal metodologia, o ambiente natural seria a fonte direta para coleta dos dados, uma vez que o contexto tem influência sobre o comportamento humano. Por isso, a importância da ida ao lócus da pesquisa, pois apenas no espaço em que os indivíduos participam e atuam o comportamento humano seria melhor compreendido.

2. Outro elemento definidor da metodologia qualitativa segundo esses autores, seria a compreensão de que tal pesquisa é descritiva. Os dados coletados durante a investigação são recolhidos por meio de imagens e palavras e não através de números, ou seja, os dados são exclusivamente descritivos. E a análise será realizada por meio da descrição minuciosa dos dados, respeitando-se as formas de registro utilizadas (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

3. Uma característica central é que a pesquisa qualitativa atribui importância ao processo e não simplesmente aos resultados e aos produtos de situações e comportamentos. O que a pesquisa busca é como as situações ocorrem e como os indivíduos compartilham e negociam significados (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

4. Investigadores(as) qualitativos tendem a analisar seus dados de forma indutora. O que se pretende não é a confirmação de hipóteses ou problemáticas prévias definidas. As reflexões são construídas à medida que os dados são coletados e agrupados. Na teoria enunciadora, a direção só pode ser construída e tomada após a coleta de dados de um tempo com os pesquisados.

5. A quinta característica é a de que, para a pesquisa qualitativa, o significado é de fundamental importância. Busca-se conhecer como as pessoas dão sentido às suas vidas. Conhecer as perspectivas dos participantes permitiria conhecer a dinâmica interna das situações (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Para a presente pesquisa qualitativa, fizemos o uso do **desenho comentado**, das notas de **campo**, da **videografia** e da **análise microgenética** de alguns episódios de interação relacionados a brincadeiras livres e dirigidas, e atividades de contação de histórias, para a construção e análise dos registros. Essa escolha se justifica uma vez que pretendíamos nos debruçar sobre a realidade das crianças da educação infantil e esses meios permitem conhecer e descrever o que as crianças tem a falar sobre a questão da identidade racial.

3.2 A escola e as crianças que participaram da pesquisa

Ao escolhermos a escola em que a pesquisa seria desenvolvida, utilizamos como critério dois aspectos. O primeiro deles foi a proximidade da escola à residência da pesquisadora. Tal critério foi empregado para que fosse possível uma permanência significativa no campo. O outro critério foi o fato de termos obtido uma boa receptividade por parte da educadora da turma, pois a conhecíamos anteriormente. Em junho de 2015 enviamos um ofício solicitando autorização para a realização da pesquisa à Secretaria de Educação da Cidade do Recife. No final do mês de julho, já com a autorização da Secretaria de Educação, fomos até a escola e apresentamos a pesquisa para a gestora adjunta. Ela apresentou certa resistência e inclusive sugeriu que a pesquisa fosse desenvolvida com os alunos do 5º ano, pois defendia que eles, por serem maiores, seriam mais adequados a participar da

pesquisa. A relevância da realização da pesquisa com a faixa etária indicada deveu-se a sua etapa do desenvolvimento e, como tivemos a anuência da educadora, recebemos a autorização para que a pesquisa fosse realizada no grupo-classe V.

Conversamos com a professora e apresentamos a pesquisa, seus objetivos e a metodologia que seria aplicada. A construção dos registros durou quatro meses e participaram do estudo, crianças que estavam na faixa etária de 5 a 6 anos de idade, em total de 13 crianças. Dessas, cinco foram meninas e oito meninos. No que se refere à raça⁴ das 13 crianças, sete podem ser consideradas pardas, cinco negras e uma branca.

A escolha por crianças nessa faixa etária deve-se ao fato de que, a partir dos três anos, elas já apresentam uma noção básica das diferenças raciais, tal como aponta o estudo clássico de Clark e Clark (1947). Por isso, podemos supor que as crianças dessa faixa etária já são capazes de perceber a sua identidade racial e a identidade racial do outro. Além disso, segundo Wallon (1986b), também nessa faixa etária a criança encontra-se em um importante momento de construção da consciência de si, mediado pelas interações sociais. Como mencionado anteriormente, a esse momento Wallon chama de *personalismo*.

O Projeto foi apresentado aos pais pela pesquisadora individualmente antes da entrada das crianças, ou no horário em que os responsáveis vinham buscar seus filhos. Contamos com a ajuda da professora para o contato com os familiares, a mesma indicava quem eram os responsáveis pelas crianças. Nenhum dos familiares impediu que seu filho participasse da pesquisa e todos assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. Desde o contato inicial com as crianças me apresentei e disse o que estava fazendo, deixando as mesmas a vontade para participar ou não das atividades que propomos.

A opção por uma instituição de educação infantil está relacionada à compreensão de que essa instituição se constitui como um lócus privilegiado que colabora com a mediação entre a criança e a apropriação/reconstrução do seu meio social. Além disso, é na primeira infância, faixa etária dos participantes da pesquisa, que a criança pode aprender a respeitar os outros em suas mais diversas características. É nessa fase que elas começam a perceber algumas de suas

⁴ Os movimentos sociais negros definem a autodeclaração como indicativo de pertencimento racial, mas em função da faixa etária dos(as) participantes da pesquisa, a pesquisadora, pela própria experiência pessoal e a prática de identificação, identificou as crianças a partir de características fenotípicas.

características como positiva ou não, dando início à construção tanto da sua autoimagem como da sua autoestima e, desta forma, dando início à construção da sua identidade. Assim, é fundamental uma intervenção na educação infantil que favoreça o desenvolvimento de tais aspectos.

A escola em que a pesquisa foi realizada se encontra no bairro da Torre, que fica localizada na zona Oeste do Recife. Ela é uma escola que atende da Educação Infantil ao Ensino Fundamental 1. Em 2015 ela atendia a 430 estudantes divididos em 12 turmas pela manhã e 12 turmas no período da tarde. Ela está dividida em andar térreo e um piso superior que são interligados por uma rampa. No piso inferior existiam seis salas de aula, dois banheiros para os(as) estudantes e conta com acessibilidade. Existe ainda a cozinha, a secretaria, uma sala para os(as) professores(as), sala da coordenação e uma área interna que é utilizada para organizar a fila de entrada no turno e onde mesas são colocadas para o lanche. Também nesse espaço, as crianças brincam e nela são realizadas festividades. No piso superior existem mais seis salas de aula, dois banheiros para meninos e meninas, uma biblioteca, uma sala de informática, uma sala de vídeo e uma sala com recursos audiovisuais.

Com relação a elementos visuais decorativos e a relação com elementos étnicos-raciais, nessa escola não se percebia elementos ou imagens que reproduzissem pessoas negras ou a diversidade racial. Isso só foi alterado no mês de novembro, com a vivência da semana da consciência negra.

3.3 A escolha dos instrumentos para a construção dos registros

Considerando que concebemos a criança como uma categoria social, que tem muito a revelar sobre o contexto social no qual está inserida, escolhemos instrumentos de pesquisa que possibilitassem perceber essas crianças enquanto protagonistas de suas histórias. Ou seja, buscamos “escutar” o que as crianças tinham a nos “dizer” sobre si mesmas e sobre as relações que estabelecia. Partindo desse princípio, consideramos em nossa pesquisa o uso das seguintes estratégias de construção e análise dos registros: **o desenho comentado**, notas de **campo**, a **videografia** e a **análise microgenética** de alguns episódios de interação relacionados a brincadeiras livres e dirigidas e atividades de contação de histórias.

3.3.1 Os desenhos infantis

No presente estudo, corroboramos com a ideia do desenho infantil coerente com o estudo etnográfico a ser empreendido, uma vez que consideramos o desenho enquanto uma linguagem social das crianças e que traz em seu conteúdo representativo as marcas do contexto social no qual estão inseridas. Os desenhos carregam as percepções que as crianças possuem de si e do mundo. Por isso, os desenhos podem ou não confirmar hipóteses, fornecer dados, ser um espaço para reflexão, para experimentação e atuação (TRAGANTE, 2014).

Para a presente pesquisa foi adotada uma concepção de desenho que vai além das concepções deterministas. Nessas visões, o desenho seria algo estático, universal, no qual seria possível identificar características do psiquismo infantil por meio de fases do grafismo ou mesmo a partir de uma interpretação generalista do conteúdo desenhado (GOBBI, 2009).

De maneira diferente dessa concepção, compartilhamos da compreensão de desenho infantil enquanto resultado de processos de interação social, tal como proposto por Silva (2002), que afirma que no desenho infantil estão presentes, ao mesmo tempo, o individual e o social, o biológico e o cultural. Seria pelas relações que a criança estabelece com ela mesma, com outras pessoas e com o mundo físico que o seu desenho vai se revelando, não como algo natural ou espontâneo, mas como produção social.

Em uma perspectiva do desenho infantil enquanto produção social, Damião (2006) apresenta o desenho enquanto uma linguagem em que as crianças (de modo geral, e as crianças negras, em particular, visto ter sido esse o público alvo de sua pesquisa) podem revelar a forma como se percebem, como percebem o outro e como percebem as relações socioculturais presentes em seu ambiente. O desenho, dessa maneira, poderia ser utilizado para a denúncia e a constituição de uma afirmação positiva ou negativa de si. Segundo a autora,

O desenho como uma linguagem socialmente constituída apresenta aspectos contraditórios de 'afirmação e negação, de denúncia e consciência'. Nessa perspectiva entendemos que o desenho pode atuar em dois sentidos: primeiro, pode ajudar as crianças negras que estão na educação infantil a denunciar as situações de racismo, discriminações e preconceitos a que são submetidas na própria escola no meio familiar, na comunidade e etc. e segundo, pode constituir um valioso instrumento para

possibilitar as crianças negras afirmação positiva de si e do grupo em que participa (DAMIÃO, 2006, p. 94).

Na presente pesquisa o desenho foi utilizado com o objetivo de perceber de que maneira a criança identifica a si mesma e aos outros, com ênfase ao que se refere às questões étnico-raciais. Para tanto, foi utilizado o desenho intercalado da oralidade da criança. Essa estratégia de investigação em pesquisas com o objetivo de investigar aspectos étnico-raciais na infância foi também utilizada por Gobbi (2009) e por Fernandes, Almeida e Nascimento (2008).

Na presente pesquisa o desenho foi desenvolvido em diferentes contextos. Inicialmente fizemos uma adaptação da pesquisa desenvolvida por Fernandes, Almeida e Nascimento (2008). Esse estudo tinha como objetivo investigar o preconceito racial em crianças de 5 a 8 anos da cidade de Aracajú. Para tal, os autores realizaram os seguintes passos: (1) foi pedido que as crianças desenhassem, em folhas separadas, uma criança branca e uma criança negra, (2) posteriormente, foi pedido que as crianças expusessem seus pensamentos acerca da associação das categorias sociais beleza, riqueza, inteligência, contato e proximidade frente aos dois alvos; e (3) também pedido às crianças que desenhassem a possível casa e família das crianças de seu desenho e emitissem julgamentos e explicações acerca de suas atribuições.

No presente estudo, essa atividade do desenho foi elaborada da seguinte maneira: Inicialmente as crianças eram convidadas a participar da pesquisa e elaborar desenhos em folhas separadas de uma criança branca e uma criança negra. Depois, foram feitas as seguintes perguntas para as crianças: "Qual delas é a mais bonita?" (e por que?); "Qual das duas crianças é mais inteligente?"; "Com qual das duas crianças você gostaria de brincar?"; "Qual das duas crianças você escolheria para ser adotado por seus pais para ser seu irmãozinho?". Para cada criança foi disponibilizada sobre uma mesa uma variedade de materiais, canetinhas de hidrocor, lápis de cor, giz de cera, borracha, lápis, canetas esferográficas, para que pudessem vir a utilizar a cor que quisessem. Tal atividade foi realizada no primeiro mês em que acompanhamos o trabalho na instituição investigada.

Ainda como modo de perceber como as crianças elaboravam a sua identificação racial, as crianças foram convidadas a elaborar o seu autodesenho. Essa atividade foi baseada em uma das atividades realizadas por Godoy (1996) para sua pesquisa que tinha como objetivo analisar como crianças de 5 a 6 anos

representam a questão da diversidade étnica entre os elementos do grupo em que participavam. Na realização do seu autodesenho entregamos para cada uma das crianças um espelho e elas foram convidadas a se observar e fazer um desenho com aquilo que ele considerava que mais chamava atenção. As crianças se envolveram bastante nessa atividade e dessa prática emergiram aspectos que nos revelaram muito do que as crianças percebiam de si e do outro. Essa atividade foi realizada no terceiro mês em que estávamos na escola.

Imagens 1, 2, 3 - Crianças em desenvolvimento de seus autodesenhos



Fonte: Elaboração própria

O desenho também foi utilizado após a contação da história “**Os cabelos de Lelé**”. Foi solicitado que as crianças fizessem o desenho do que havia mais chamado a atenção das crianças. Realizamos essa atividade para perceber de que modo as crianças faziam a identificação racial da personagem e ainda de seu fenótipo negro.

Imagens 4 e 5 - As crianças desenhando após a escuta da história “Os cabelos de Lelé”



Fonte: Elaboração própria

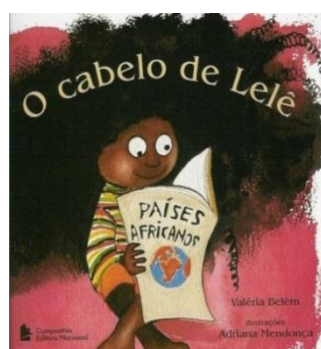
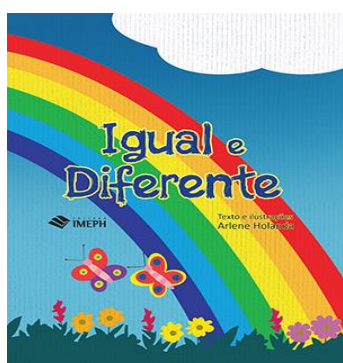
Destacamos que para análise dos desenhos não foi procurado apenas uma análise interpretativa das produções gráficas, mas, antes, buscamos compreendê-las a partir do que as crianças diziam sobre eles.

3.3.2 *Contação de história*

Outra atividade realizada no processo de construção dos registros foi a contação de história. Realizamos essa atividade por considerar ser esta uma atividade apreciada pelas crianças e por fazer parte da rotina de grande parte das instituições de educação infantil. Além disso, entendemos ser esta uma atividade que pode aproximá-las de um universo cultural amplo, que inclua e respeite a diversidade e pluralidade humana. A literatura pode contribuir para a desconstrução de uma perspectiva de mundo que não privilegie apenas um determinado grupo humano, promovendo uma maior percepção da pluralidade/diversidade que compõe nosso país, o que é fundamental no combate a atitudes racistas. A prática da leitura aconteceu nos dois últimos meses de pesquisa.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa foram selecionados os livros “*Igual e diferente*” de Arlene Holanda e os “*Cabelos de Lelé*” de Valéria Belém.

Imagens 6 e 7- Os livros utilizados



Fonte: Elaboração própria

Imagens 8 e 9- Escuta e discussão das histórias



Fonte: Elaboração própria

Com o livro "Igual e diferente" de Arlene Holanda, objetivamos retratar a diversidade humana, por meio de diversos tipos humanos que nele são representados. Nessa narrativa, são descritos meninos e meninas com diferentes preferências de brincadeiras, sem impor a ideia de existência de um padrão de brincadeiras para garotos ou garotas. São retratadas crianças brancas, negras, deficientes, entre outras. A escolha por essa história se deu para que uma reflexão sobre a diversidade humana fosse suscitada e houvesse uma conversa a esse respeito.

O outro livro utilizado foi "*O cabelo de Lelê*", da autora Valéria Belém. Esse livro narra a história de uma menina negra, Lelê, que não gosta do seu cabelo cacheado e, por isso, vai à procura de resposta em um livro do significado de seu cabelo. Nesse livro, ela encontra como resposta à sua indagação, a herança de suas origens africanas. A partir de então, a personagem passa a gostar e valorizar os seus cabelos. Ele representaria a história do povo africano da qual ela é descendente. A escolha por esse material literário foi realizada pela associação que ele favorece entre o cabelo cacheado/crespo e a identidade negra e, além disso, apresenta uma perspectiva positiva desse traço fenotípico. Sem dúvida, esse é um dos tipos de atividade que permitem o respeito à alteridade e à construção de uma visão positiva de pessoas negras,

A atividade foi desenvolvida da seguinte maneira: inicialmente realizamos a leitura da história para as crianças. Realizada a leitura, fizemos uma roda de conversa para discutir essa história. Em seguida, propomos que as crianças recontassem a história por meio da elaboração de desenhos individuais.

3.3.3 As brincadeiras

Para o desenvolvimento da pesquisa, nos inspiramos em uma atividade desenvolvida por Cabral (2007) em sua dissertação, que foram momentos de brincadeiras livres e dirigidas.

Segundo Vigotski (2003), o brincar possibilita o preenchimento das necessidades das crianças e ainda permite que elas atuem. Tal autor nos informa que no desenvolvimento das brincadeiras as crianças concretizam ações, desejos que podem ser realizados por meio da imaginação. Vigotski (2003) também nos indica que na brincadeira estão envolvidas regras, nas quais as crianças que dela participam se baseiam, sendo essa, uma forma de apropriação e construção da cultura da qual participa.

Desse modo, para perceber como as crianças que participaram dessa pesquisa expressariam por meio da imaginação e do brincar (uma atividade predominante da infância) as questões referentes às relações étnico-raciais, resolvemos realizar um *setting lúdico*⁵ para que acontecessem brincadeiras livres e dirigidas. Realizamos brincadeiras dirigidas, para favorecer um contexto de brincadeira que trouxesse à tona a temática da identificação e preferência racial. A situação foi uma festa de aniversário. Para compor a situação de atividade dirigida da festa, além dos brinquedos, como bonecas, bonecos e outros que formaram o kit lúdico e serão posteriormente descritos, compuseram o *setting* também um bolo de verdade, garfos e pratos. Nessa brincadeira foram utilizadas como questões problematizadoras:

- Se você fosse fazer uma festa de aniversário e pudesse escolher três desses bonecos ou bonecas para participar, qual desses você escolheria? Por quê?
- Quais seriam três que você não convidaria para sua festa? Por quê?
- Quem seria o aniversariante? Por quê?

Através dessa brincadeira foi possível perceber aspectos da identidade racial, sendo possível identificar avaliações positivas ou negativas de determinadas características raciais, como será discutido no capítulo de apresentação e discussão dos dados.

⁵ O *setting lúdico* é entendido como cenário previamente organizado para as brincadeiras acontecerem.

Imagens 10, 11 e 12- As crianças no setting lúdico



Fonte: Elaboração própria

Para as brincadeiras das crianças organizamos um kit lúdico para que elas fizessem uso. Esse kit era composto por quatro bonecas Barbies, sendo três brancas e uma negra; nove bonecas de pano brancas e seis bonecas de pano negras; quatro bonecas bebês negras e quatro bonecas bebês brancas; cinco super-heróis sendo um deles negro; carrinhos, motos; dinossauros; um telefone; instrumentos musicais; bonequinhos de animais da fazenda; mini jogos de cozinha; mini jogo de chá; kit de salão de beleza com chapinhas, secadores; maquiagens para bonecas. As brincadeiras se deram no terceiro e quarto meses de pesquisa, pois as crianças e a pesquisadora já estavam mais familiarizadas e ainda foi o tempo necessário para a organização do kit lúdico.

Imagens 13, 14, 15, 16, 17 e 18 - Os brinquedos do kit lúdico



Fonte: Elaboração própria

Todos esses brinquedos foram pensados como convites para que as crianças se envolvessem em diversas situações lúdicas e brincadeiras simbólicas. No kit lúdico temos menos bonecas/bonecos negros devido à dificuldade de encontrar no comércio bonecos com características negras, o que, entendemos, já se constituir como um importante elemento para reflexão, ficando evidenciado mais uma vez, a valorização do padrão de beleza branca também na publicidade e no comércio.

O momento da brincadeira aconteceu na biblioteca da escola, por não ser utilizada e proporcionar um ambiente mais adequado, espaçoso para que as crianças desenvolvessem suas brincadeiras. Os brinquedos foram organizados em pequenos cantos para que as crianças pudessem perceber a diversidade de brinquedos, e assim, fazer suas escolhas.

Na primeira seção de brincadeiras, embora as crianças tivessem à disposição várias bonecas, elas imediatamente escolheram as bonecas brancas. As brincadeiras principais das meninas foi casinha e maquiagem com as bonecas e os meninos alternaram entre carrinhos, dinossauros e os outros brinquedos disponíveis.

3.3.4 Notas de Campo

Com o objetivo de complementar a construção dos registros para a investigação dos nossos objetivos, foram também realizadas notas de campo. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 150), “as notas de campos são o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”. Ainda segundo os autores, as notas de campo consistem em dois tipos de materiais. O primeiro seria o descritivo, cujo objetivo é descrever palavras, ações e conversas observadas. O segundo momento seria o reflexivo, em que está mais centrado no ponto de vista do pesquisador, suas ideias e preocupações.

Na presente pesquisa fizemos o uso das notas de campo para o registro das impressões da pesquisadora e anotação dos diálogos e reações das crianças, tanto durante os momentos de elaboração dos desenhos, como também durante outras atividades, como durante as brincadeiras no setting lúdico, as contações de histórias e outras situações do cotidiano da instituição.

Após a autorização da Gerência de educação infantil da Cidade do Recife, o consentimento da instituição para participar da pesquisa e as assinaturas do TLCE,

as crianças e suas educadoras foram observadas pela pesquisadora durante quatro horas, duas vezes por semana, durante quatro meses. Observamos o momento de recreação livre das crianças, situações na sala de atividades e o momento do lanche, e, além disso, foram consideradas nas notas, as observações realizadas durante as atividades que foram por nós organizadas.

3.4 Estratégias de análise dos registros

Nessa seção do texto, iremos apresentar as categorias utilizadas para a análise dos registros bem como o procedimento utilizado para a análise dos nossos dados: videográfica dos episódios de brincadeira e contação de história, notas de campo e desenhos realizados pelas crianças.

3.4.1 Definição das categorias de análise

Tendo como objetivo identificar como crianças na faixa etária de 5 a 6 anos de idade reconhecem sua identidade racial e como a questão dessa identificação se manifesta no cotidiano da sala de atividades dessas crianças, lançamos mão de diversos instrumentos para investigar a perspectiva desses atores sociais. Os meios escolhidos para tal empreitada foram: contação de histórias e situações de brincadeiras livres e dirigidas (todas videografadas), desenhos e diário de campo. Todos esses procedimentos foram escolhidos tomando as crianças como protagonistas.

Nesse momento, vale ressaltar a concepção de identidade adotada no presente estudo, uma vez que a mesma se constituiu como a base para a definição das categorias de análise que serão descritas a seguir. Nesse estudo adotamos a compreensão da identidade enquanto algo que não é inato ou mesmo fixo ao indivíduo, mas sim como um elemento que é flexível e que se constitui a partir da, e nas relações que os indivíduos estabelecem com os diversos grupos sociais e culturais que participa, tal como define Stuart Hall (2003) e Woodward (2014) e que estão em sintonia com a perspectiva da constituição do sujeito em Wallon (s/d). A partir dessa perspectiva de identidade e tendo como suporte os elementos que emergiram dos registros analisados, identificamos cinco categorias que apareceram nesses registros e que, entendemos, possibilitam caracterizar a realidade em que a

pesquisa foi desenvolvida. Tais categorias foram: Embranquecimento; Identificação racial; Preferências raciais; Silenciamento e Exclusão.

A seguir apresentaremos a definição de cada uma das unidades de análise por nós utilizadas.

Embranquecimento - Ao adotarmos o termo *embranquecimento* queremos caracterizar as situações em que as crianças demonstram a crença (seja em gestos ou verbalmente, na relação com seus colegas e objetos utilizados) de que há um padrão de beleza e estética preferido, adequado ou desejado, que, nesse caso, é o padrão branco, europeu. Por exemplo:

1. Em um momento de contação de história, as crianças destacam que a protagonista da história não seria bela devido aos seus traços negróides, mais especificamente o cabelo, mas a colega da personagem principal, que só aparece em um momento na história e que é representada com o cabelo liso e loiro, foi considerada bela pelas crianças.

2. Ao ouvir a mesma história, as crianças sugerem que para a protagonista ficar bonita, é preciso que ela alise seus cabelos.

Identificação racial: autoidentificação racial e identificação racial do outro(a) - Foram por nós definidos episódios de identificação racial, aquelas situações em que as crianças demonstram identificar sua própria cor/raça ou a cor/raça de um dos seus colegas. Para tal, dividimos os episódios de identificação racial em dois tipos, sendo eles autoidentificação e identificação do outro. Por exemplo:

Autoidentificação - 1. A criança em uma situação de atividade que tinha como conteúdo a diversidade racial, quando questionada sobre qual seria a cor que atribuiria para si mesma responde branca ou negra.

Identificação racial do outro - 2. Durante um momento de discussão sobre raça, cor de pele uma criança atribui a raça, cor de um colega devido aos traços físicos do outro.

Preferências raciais e exclusão - São identificados como episódios de preferências raciais aqueles que as crianças, durante a interação com seus colegas nas diversas situações registradas, demonstraram o interesse, a preferência por uma determinada criança ou brinquedo, tendo como argumento a sua cor/raça. Por exemplo:

1. Quando solicitado que as crianças escolhessem quais dos desenhos (o da criança negra ou da criança branca) escolheria para brincar ou ser adotada por seus pais, as crianças utilizam a questão racial como critério de escolha.

Para a delimitação das situações que consideramos de exclusão foram selecionadas aquelas em que as crianças apresentaram um comportamento de excluir, discriminar uma criança ou brinquedo tendo como referência para essa ação a sua cor/raça. Por exemplo:

1. Em situação de brincadeira dirigida uma das meninas resolve não convidar uma das várias bonecas disponíveis, pois ela seria negra.

Silenciamento - Por situações de silenciamento entendemos aquelas situações em que, quando questionadas ou mesmo quando envolvidas em situações referentes à identidade negra ou discriminação, as crianças manifestam verbalmente a negativa em posicionar-se ou assumem gestualmente o silêncio como uma resposta à situação que está sendo vivenciada. Por exemplo:

1. Em um episódio em que, numa situação de atividade que tinha como conteúdo a diversidade racial, quando questionada sobre qual seria a cor que atribuiria para si mesma, a criança responde que não deseja responder ou mesmo fica calada e com os lábios serrados, como que se impedindo de falar.

3.5 Análise microgenética e a videografia

Como as interações sociais têm um lugar de destaque na pesquisa, pois pretendemos identificar como acontecem as relações estabelecidas entre as crianças com base no recorte “raça”, entendemos serem necessárias análises que permitissem perceber diversos aspectos envolvidos em processos de interação, inclusive tom de voz, gestos e posturas corporais. Nesse contexto, a análise microgenética e videográfica constitui-se como um modelo que torna possível tal empreitada e, na presente pesquisa, representa um recurso de grande importância e complementar às observações e registros realizados pela pesquisadora em suas notas de campo.

A análise microgenética tem como pressuposto a descrição densa de aspectos interacionais, como diálogos, produções e representações. A proposta da análise microgenética é a descrição de todos os elementos que se sucedem durante

a realização de uma atividade e, a partir disso, busca significados para as ações ocorridas (MEIRA, 1994).

Segundo Góes (2000), o termo microgenético teria suas origens nas proposições de Vigotski que nos aspectos metodológicos defendia a análise minuciosa de um processo de modo que se identificasse sua origem, sua gênese social e sua transformação em um determinado evento. Uma vez que esse autor postulava a ideia de os processos humanos têm sua origem nas relações entre indivíduos e cultura.

Góes (2000), define a análise microgenética como micro porque se orienta pelas minúcias, pelos indícios de um evento. Por isso, necessita de recortes em um determinado tempo. E segundo essa autora, essa análise é genética, pois é histórica, em que o pesquisador busca situar o movimento em determinados processos que são relacionados às condições passadas, presentes e futuras e como essas se relacionam. E ainda, tal teoria é genética porque, como apontado por Góes (2000), busca a associação entre os aspectos singulares do indivíduo com os aspectos sociais, culturais e os discursos das instituições nos quais ele participa.

Entendemos que esse tipo de análise proposta atende às características da pesquisa etnográfica, que propõe o máximo possível de elementos para a descrição e compreensão dos fenômenos. No entanto, para que a análise microgenética ocorra de forma que possibilite a análise dos diversos aspectos relevantes da interação e ter materiais que ilustrem a análise teórica realizada pelo pesquisador, são necessários instrumentos adequados. Uma das opções que favorecem a análise microgenética é a videografia.

A videografia permite perceber uma grande gama de características das relações sociais, como, por exemplo, as expressões faciais, posturas, discurso e entonação de voz. Segundo Bauer e Gaskell (2002, p. 149), “o vídeo tem uma função óbvia de registro de dados sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador sempre que se desenrola”.

Com esse fim, foram realizadas 6 sessões de filmagens, sendo duas em cada um dos seguintes contextos: 1. Momento de brincar livre (atividade espontânea); 2. Momento de brincadeira dirigida e 3. Contação de histórias. Tais situações foram definidas por se tratarem de diferentes contextos nos quais as crianças estiveram

envolvidas no cotidiano da escola. Essas filmagens ocorreram nos dois últimos meses da pesquisa.

Procedimento de análise dos registros videográficos

Todos os registros videográficos foram analisados microgeneticamente, tendo como foco as situações que pudessem estar relacionadas com questões de natureza étnico-raciais. O procedimento adotado para a análise dos registros no presente estudo foi inspirado em Meira (1994) e no procedimento de análise videográfica adotado por Lyra (1988, 2000); Lyra et al. (1995), Lyra e Rossetti-Ferreira (1989, 1995) e Lyra (2002, 2007). Especificamente, no presente estudo a microanálise dos registros videográficos seguiu os seguintes passos:

1. *Período de contato inicial com os registros.* Neste momento, o principal objetivo consistiu em criar intimidade com os dados e compreender, de modo geral, a maneira como se dão as trocas entre os parceiros relacionais (entre as crianças ou entre a(s) criança(s) e a professora da turma participante). Neste momento, assistimos aos registros livremente, como se estivesse assistindo a um filme. Quando sentimos necessidade, tomamos notas e adiantamos e/ou retornamos os registros em vídeo. A ênfase consistiu em conduzir uma observação sistemática das possíveis situações que envolvessem questões de natureza étnico-raciais, que foram classificadas em um momento posterior.

2. Classificação de todos os episódios envolvendo questões de natureza étnico-raciais.

3. Seleção e transcrição integral e detalhada de episódios avaliados pela pesquisadora como mais ilustrativos da construção de aspectos relacionados à identidade étnico-racial por parte das crianças, considerando as categorias de análise anteriormente mencionadas. Participaram desses momentos as crianças em interação, entre elas e com a pesquisadora e a docente. Neste momento, tais episódios foram analisados microgeneticamente (segundo a segundo), sendo observadas as ações comunicativas (verbais e não verbais) de cada um dos parceiros relacionais, bem como o tom emocional apresentado por eles;

4. Posteriormente, estes episódios foram discutidos e analisados, buscando-se articulá-los com os desenhos e as notas de campo, considerando as nossas categorias de análise.

3.6 Notas de campo: Como as notas foram analisadas?

Para que fosse possível analisar os dados obtidos, através das notas de campo, elas foram organizadas por unidades de análise. Para tal, realizamos uma leitura atenta das anotações realizadas, seguida da releitura, destacando os aspectos relacionados a identidade racial, tomando por base cada uma das nossas categorias de análise. Gostaríamos de destacar ainda as notas de campo se constituíram também como material de grande importância para a caracterização o lócus da pesquisa.

3.7 A análise dos desenhos

Como já colocado anteriormente a adoção do desenho ocorreu entendendo ser esta uma prática social das crianças que pode favorecer as mesmas a se posicionarem a respeito do que pensam sobre o mundo e sobre si mesmas. Ao analisarmos as produções gráficas das crianças fizemos o uso também da oralidade. Para isso, inicialmente analisamos os desenhos das crianças e a transcrição do áudio sobre essas produções, inclusive dos desenhos que foram elaborados seguindo o modelo da pesquisa de Fernandes, Almeida e Nascimento (2008). Em seguida observamos novamente os desenhos e o que as crianças expressavam sobre suas produções e as separamos tendo como parâmetro as nossas categorias de análise. Assim como aconteceu com as notas e a análise microgenética, os desenhos também possibilitaram a construção dessa unidade de análise.

Os desenhos que foram elaborados a partir da adaptação do procedimento adotado por Fernandes, Almeida e Nascimento (2008), além de serem analisados a partir das características impressas e do que foi dito pelas crianças, foram separados a partir das suas respostas dadas para uma das categorias relacionadas às preferências da criança (beleza, riqueza, contato, proximidade).

3.8 Considerações e Cuidados Éticos

Essa pesquisa comprometeu-se com os princípios éticos que visaram proteger os direitos, a dignidade e o bem-estar dos participantes. Em particular, foram considerados os seguintes princípios éticos envolvidos na pesquisa: 1.

Obtenção de um termo de consentimento livre e esclarecido 2. Avaliação dos riscos e benefícios gerados com a pesquisa; 3. Cuidado para que os procedimentos da pesquisa não gerassem danos ou desconfortos aos participantes da mesma e 4. Relevância social da pesquisa.

No que se refere ao primeiro princípio (obtenção do TCLE), a pesquisa só foi realizada com as crianças cujos pais autorizaram a sua participação, através da assinatura do TCLE. Nele, foram explicitados e esclarecidos os objetivos e procedimentos da pesquisa, bem como assegurada a participação voluntária e a privacidade dos(as) participantes e confidencialidade quanto à identidade e demais informações pessoais dos(as) participantes da pesquisa. Mesmo tendo a participação autorizada pelos pais, para cada criança foram explicados os objetivos e procedimentos da pesquisa, sendo também solicitada a sua autorização. Obviamente, a pesquisa só foi realizada com o consentimento de ambos (responsáveis e da própria criança). Além disso, nesse documento assumimos também o compromisso com o uso dos dados de pesquisa exclusivamente para fins acadêmicos e sendo resguardado o sigilo dos participantes.

Considerando agora o segundo e terceiro princípios acima mencionados (avaliação dos riscos e benefícios e não geração de danos aos participantes), os procedimentos metodológicos de construção dos registros da presente pesquisa envolvem atividades do cotidiano da criança (desenhar e demais atividades da sua rotina na escola), de modo que, em princípio, não implicam em qualquer risco a sua integridade física e/ou psicológica e bem-estar. De nenhuma maneira as crianças foram filmadas despidas ou em alguma situação mais íntima. Além disso, tais procedimentos foram planejados com o cuidado de evitar colocar a criança em qualquer situação que pudesse lhe gerar desconforto. De qualquer forma, a pesquisadora estava atenta a qualquer sinal de desconforto que pudesse ser apresentado pela criança. Assim, asseguramos os recursos humanos e materiais necessários que garantiram o bem-estar do sujeito da pesquisa, com adequação entre competência do pesquisador e o projeto proposto.

No que se refere ao quarto princípio acima mencionado (relevância social da pesquisa), entendemos que se trata de uma pesquisa com uma dupla contribuição. Por um lado, como discutido ao longo desse projeto, entendemos ser de grande relevância olhar para a construção da identificação e identidade étnico-racial desde a primeira infância, uma vez que se trata de um período do desenvolvimento

humano crucial, que poderá repercutir ao longo de toda a vida do sujeito. Além disso, entendemos que essa pesquisa poderá também contribuir com importantes reflexões e questionamentos a respeito das práticas cotidianas dos profissionais que trabalham na pré-escola, no que se refere à contribuição de suas ações e atitudes no processo de construção da identificação e identidade étnico-racial das crianças na primeira infância.

CAPÍTULO 4

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, temos como objetivo apresentar os resultados construídos na pesquisa, o que será realizado por meio das seguintes categorias de análise: Identificação racial, embranquecimento, preferências raciais e exclusão. Desse modo, pretendemos identificar como as crianças de 5- 6 anos de idade apresentam sua identificação racial e como a manifesta no cotidiano da escola. Tais achados serão apresentados considerando: (a) os desenhos elaborados pelas crianças e suas falas sobre essas produções; (b) os episódios videografados ilustrativos de cada uma das categorias de análise e (c) algumas observações registradas em notas de campo referentes às categorias analisadas.

Ao analisarmos os resultados construídos na pesquisa, a partir de cada uma das unidades de análise, constatamos que emergiram 27 episódios referentes a unidade de análise exclusão; 8 episódios que podem ser considerados como referentes ao silenciamento sobre a questão racial; 27 situações em que a unidade de análise identificação emergiu e 41 episódios que podem ser caracterizados enquanto situações em que a tônica foi o embranquecimento racial. Tal como descrito na tabela a seguir:

Tabela 1- Quantitativo de episódios

| Episódios e unidades de análise | Videografia | Notas de campo | Total | Total geral de episódios |
|---------------------------------|-------------|----------------|-------|--------------------------|
| Exclusão / Preferencias | 23 | 4 | 27 | 103 |
| Silenciamento | 5 | 3 | 8 | |
| Identificação | 20 | 7 | 27 | |
| Embranquecimento | 38 | 3 | 41 | |

Fonte: Elaboração própria

Ao longo dessa seção realizaremos a discussão dos registros construídos durante o período em que a pesquisa foi realizada.

4.1 A identificação racial

Ao se discutir a questão da identidade racial com crianças, um aspecto que merece ser observado inicialmente refere-se à capacidade da criança identificar ou não diferenças raciais tomando a cor da pele como critério. A esse respeito destacamos que, em diversos momentos durante o processo de construção dos registros, as crianças que participaram da pesquisa realizavam a classificação de pessoas ou personagens enquanto brancas ou negras, tendo como parâmetro central a cor da pele. A seguir será retratado um episódio ilustrativo dessa questão.

Estamos conversando com as crianças sobre o desenho que elaboraram após a leitura do livro *Os Cabelos de Lelê*. Nesse momento conversamos com Zulaine sobre sua produção:

P: **Há. Aqui é o livro que ela tava lendo?** (A criança havia no seu desenho representado Lelê e o livro em que encontrou respostas para a origem do seu cabelo crespo.

P: **O livro. Lelê. Mas qual é a cor de Lelê?**

Zulaine: **Preta.** (Essa realmente era a cor da personagem na história).

Na situação descrita acima, pode-se considerar que Zulaine fez uma identificação racial do outro, no caso a personagem Lelê, levando em consideração a questão da sua cor. O que pode ser identificado a partir da resposta "Preta" que a menina dá para responder qual a cor da personagem da história, Lelê. Essa atribuição entre a cor e pessoas de maneira adequada foi uma característica comum às crianças investigadas. O que pode ser também observado na situação a seguir:

Imagem 19 – Crianças em situação de brincadeira livre



Fonte: Elaboração própria

Episódio: Moreninho, moreninha (Vídeo: O namoro)

Marcação Temporal: 04:45-05:45,

Duração: 60 segs.

Contexto: As crianças estão em situação de brincadeira livre. Maria está sentada, ajoelhada próximo as pernas de Pedro, Talison está deitado e tem a parte superior do corpo em cima das almofadas e a parte inferior do seu corpo no chão. Ele segura em suas mãos a boneca da Disney Tiana, que é uma princesa negra e próximo a ele está o super-herói negro Falcão, que também é negro. Pedro está deitado sobre as almofadas, com seus pés em direção à câmera, ele encobre seu rosto com uma almofada verde e tem em sua mão o super-herói Max Steel que é um personagem branco.

Início do episódio:

A pesquisadora que está fora da cena pergunta para as crianças:

P: **Por que é que Pedro não pode ser o pai?** Maria e Talison olham em direção a câmera. E então Talison responde:

T: **Porque só tem um.** Nesse momento Pedro, que estava com a almofada no rosto, e olha para a pesquisadora. Maria balança a cabeça negativamente e repete o que Talison disse:

M: **Porque só tem um.** Então a menina vai em direção aos pés de Pedro. Esse menino, após a resposta de Maria, coloca almofada de novo no rosto. E Talison fica brincando com a boneca. Então perguntamos:

P: **E por que ela não pode namorar com ele?** Talison que está segurando a boneca fica rindo. Maria olha para câmera e diz:

M: **Porque ela já tem um namorado.** Nesse momento Talison pergunta para Pedro:

T: **Por que você não pega Zulaine para namorar?** Pedro continua almofada em cima do rosto. A pesquisadora repete para Maria.

P: **Ah ela já tem?** E Maria repete:

M: **Eu já tenho então. E o outro eu fiquei.** Então perguntamos a Talison:

P: **Hein, Talison por que é que ela só namora com que tá contigo (o boneco)?** O menino responde:

T: **É porque ele...** Nesse momento Maria interrompe Talison e diz:

M: **Porque eu sou moreninha e ele é Moreninho.** Então a pesquisadora pergunta:

P: **É porque os dois são negros, é (bonecos)?** Maria balança a cabeça afirmativamente e diz olhando em direção a Pedro:

M: **E ele é branquinho.** A pesquisadora pergunta:

P: **Ele é branco?** Maria balança a cabeça afirmativamente e se levanta falando:

M: **Minha mãe é branquinha e meu pai é branquinho, menos eu. Sou nequinha, um pouquinho.**

Com esse episódio pretendemos destacar duas características do grupo investigado. A primeira delas é o fato das crianças investigadas realizarem uma identificação racial do outro. No episódio videografado acima descrito isso pode ser

constatado em dois momentos. O primeiro deles é quando Maria afirma que a sua boneca (eu, como a menina responde) namora com o boneco que está com Talison, porque eles são moreninhos (semelhantes) "Porque eu sou moreninha e ele é Moreninho" distintos do boneco de Pedro, pois segundo a menina, "E ele é branquinho". Em um segundo momento, Maria faz a identificação racial de seus pais quando afirma "Minha mãe é branquinha e meu pai é branquinho" [...]. Nessa cena também evidenciamos que a menina faz sua autoidentificação racial, quando ela se distingue dos seus pais e afirma: "[...] menos eu. Sou neguinha, um pouquinho".

Como se pode observar na associação feita por Zulaine entre a personagem Lelê e sua cor e ainda no episódio videografado acima descrito em que Maria faz a identificação racial de si e de outros, as crianças realizaram a associação entre as pessoas, personagens e sua cor/raça. E mais, que se pode considerar que essas crianças utilizaram termos que estão presentes dentro do quadro de representações raciais: branco, negro. Esse dado é importante porque ratifica informações de pesquisas como os dos Clark e Clark (1940) que ao investigarem a identidade racial afirmavam que a partir dos três anos de idade as crianças já eram capazes de fazer uma distinção entre pessoas brancas e negras. Algo que pode ser confirmado a partir dos desenhos elaborados pelas crianças e que traremos a seguir.

Ao trazermos esses desenhos como ilustração para a questão da identificação racial gostaríamos de destacar a cor através da qual essas crianças se representaram em suas produções bem como o que foi dito por elas sobre suas produções. Mateus e Moranguinho, crianças com características físicas negras, em particular pela cor da pele e ainda pelos seus cabelos, ao realizarem seus respectivos autodesenhos, pintaram as suas peles com a cor marrom, tom próximo ao de sua cor de pele. E as suas falas em que definem suas respectivas cores: "Marrom, mas é preto". (Mateus sobre qual seria a sua cor.), "Negra" (Moranguinho sobre qual é a sua cor), apenas ratificam que essas crianças fazem uma identificação étnico-racial de si mesmo, tomando a cor da pele como parâmetro.

O primeiro desenho que apresentamos é o de Mateus. Ele é uma criança negra que, ao fazer o seu autodesenho, traz elementos que podemos considerar como de uma identificação de cor/raça conforme suas características físicas. Note a cor escolhida pela criança para representar sua cor, o marrom, a cor de seus cabelos, o preto e os seus olhos também pretos. Ele ratifica o que apontamos

quando diz ser negro ao ser questionado pela pesquisadora sobre qual seria sua cor. Vejamos o seu desenho e o que ele tem a falar sobre sua produção:

Imagem 20- Autodesenho (Matheus)



Ao conversar com Mateus sobre o seu autodesenho ele faz a sua identificação racial, que é negra:

P: E qual foi a cor que você se pintou? Sua boca, seu rosto e seu corpo?

Mateus: Marrom. Eu pintei meu corpo, a cabeça...

P: Você acha que sua cor é marrom?

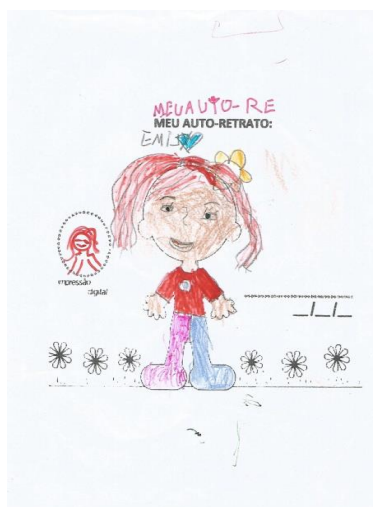
M: É marrom, mas é preto.

P: E você pintou as mãos de azul?

M: Porque...eu, eu, acho bonito.

Ainda relacionada à questão da identificação racial de si próprio, trazemos a produção de Moranguinho. Ela é uma menina com os traços físicos negros como o cabelo, a cor da pele, o nariz e que ao se desenhar podemos identificar que faz um registro coerente de sua cor. Em seu autodesenho, faz a pintura da cor da sua pele como marrom, pintando seu rosto e suas mãos dessa cor. Outro destaque é a cor com a qual pinta seus olhos, nesse caso de preto, cor que é semelhante à realidade, pois seus olhos são castanhos escuros. A criança destaca que as demais cores encontradas em suas produções se deve as suas preferências. Como o cabelo que gostaria que fosse vermelho e a cor de suas vestes que são coloridas. Temos a seguir o desenho de Moranguinho e o que ela diz sobre sua produção.

Imagem 21- Autodesenho (Moranguinho)



No trecho a seguir Moranguinho estava conversando conosco sobre o seu autodesenho que havia elaborado:

P: Aqui é você, não é Moranguinho? Como foi que você se desenhou? Diz pra mim.

Moranguinho: Eu desenei o meu cabelo de vermelho.

P: Por que tu pintou teu cabelo de vermelho?

Moranguinho: A... quando eu crescer eu vou pintar o meu cabelo de vermelho. (...)

P: Agora veja só. Qual é a sua cor?

M: Negra (baixinho).

P: Negra, você falou. E você pintou de que cor aqui?

M: É..... ma...rrom.

P: Por que você não pintou de preto?

M: Porque senão iria ficar mais escuro.

P: Mais escuro, é?

M: Hã, hã.

P: Entendi. Não ia dar pra ver o olho, a boca. É isso que você está querendo dizer, é?

M: Hã, hã (balança a cabeça para baixo e para cima afirmativamente)

Conforme colocado no parágrafo anterior, a menina demonstra ter consciência de qual é sua identificação étnico-racial, ao se pintar como marrom e expressar verbalmente a sua cor "negra" para a pesquisadora. Mas, a atitude de Moranguinho, ao baixar o tom de voz para responder à essa mesma questão, pode ser também considerada como uma evidência de que ela também já perceba a identificação racial negra como um aspecto negativo. Dessa forma, se pode até considerar, assim como coloca Cavalleiro (2000), Bento (2002) e Gomes (2002b) que as crianças negras desde cedo, através dos contextos sociais das quais participam, já estão submetidas a situações nas quais a identidade negra é marca de inferioridade e racismo.

Nessa mesma direção de discussão, tomando agora como base as observações realizadas pela pesquisadora e registradas como notas de campo, apresentamos outra situação na sala de atividade que permite perceber que as crianças faziam a identificação racial de si e do outro e, ainda, como ser identificado como negro foi algo negativo para uma das crianças em que podemos constatar uma atitude de constrangimento e vergonha.

Na sala de atividades no primeiro dia observação houve a seguinte discussão:

Prof.: Vocês lembram daquela atividade que a gente fez na semana passada? Sobre o corpo humano?

As crianças em uníssono responderam: Siiiiimm!

Então a docente mostrou a atividade em que havia o contorno do corpo de uma criança, sem cabelos, olhos ou cor. Com as crianças olhando essa imagem a professora levantou a seguinte questão para as crianças:

Prof.: Será que todas as pessoas são iguais?

Ao que as crianças responderam em uníssono: Não.

No que a prof. disse: É verdade, não é? Existem pessoas brancas, pessoas negras, pessoas pardas, de cabelo liso, de cabelo cacheado, gordas, magras, altas, baixas.

Zulaine e Marisa balançam a cabeça afirmativamente. Em seguida a professora perguntou para as crianças:

Prof.: Qual a cor de vocês?

Nesse momento as crianças ficaram em silêncio, uma olhando para a outra. Algumas como Gigante e Lucas estavam rindo.

Uma menina, Marisa, bruscamente e com a fala acelerada respondeu: Eu sou branca.

Ao que outra menina, Zulaine disse: Minha cor é igual à de Marisa.

Marisa vira para o seu lado direito em que estava Zulaine e responde: Igual à minha, não. Você é negra.

Gigante acompanhou e disse: É Zulaine você é negra.

Zulaine permaneceu calada. Botando as duas mãos na boca e rindo sem graça.

A professora perguntou: o que você acha Zulaine? Você é branca ou negra?

Mas, a menina permaneceu calada.

Foi quando a professora perguntou às crianças qual seria o problema dela ser negra? E completou: Será que a criança ter a cor negra é ruim? Será que a pessoa ter a cor negra ou branca diz se ela é ou não boa, se é ou não legal, é ou não educada?

As crianças responderam: Não.

Gabriel, uma das crianças como para exemplificar o que foi dito pela professora, falou o nome de um personagem de um seriado infantil que seria um menino branco, mas que não seria boa, legal. E também disse que outro personagem desse mesmo seriado era negro e era um personagem legal.

Quando a professora perguntou com qual dos personagens citados Zulaine achava que se parecia, Zulaine me puxou e cochichou no meu ouvido: com o personagem negro, mas não diz pra ninguém não, tá?

A professora continuou conversando com as crianças dizendo que as pessoas são todas diferentes umas das outras, mas devem ser respeitadas, tratadas com respeito. E que a cor de uma pessoa não diz se ela é boa ou má.

As crianças foram orientadas a voltarem para seus respectivos lugares e a professora entregou o livro na página que havia sido apresentada para que completassem o contorno do corpo humano com cabelos, roupas, olhos.

A partir da situação citada anteriormente, podemos considerar os seguintes aspectos: o primeiro deles se dá a partir da fala de Marisa e Gigante, ao atribuir uma cor para Zulaine, a de que ela é negra. Com essas afirmativas se confirma mais uma vez que as crianças fazem a identificação de si e do outro dentro das características raciais. E dentro desse mesmo contexto, podemos levantar outro elemento, que é a ideia, mais uma vez, da identidade negra como algo negativo. Tal afirmativa se dá tanto pela maneira pela qual Marisa aponta a cor de Zulaine, de maneira rápida e afirmativa: "Igual a minha, não. Você é negra", para a distinguir da sua própria cor que, segundo ela, é branca, como pela demonstração de desconforto e timidez por parte de Zulaine ao ser apontada como negra.

Ainda no campo da identificação étnico-racial trazemos uma situação videografada que tem como eixo a questão da identificação racial do outro, em que podemos perceber que as crianças fazem uma associação entre o indivíduo e suas características físicas, para isso, aplicando termos presentes dentro do vocabulário racial.

Imagem 22 – Crianças e pesquisadora



Fonte: Elaboração própria

Episódio: História 1- **Ela é negra, tia**

Marcação temporal: 03:16 - 03:19

Duração: 3 segs.

Contexto: As crianças e a pesquisadora estão em círculo sentadas em cadeiras, Vitinho se encontra com a cabeça no colo da pesquisadora. A pesquisadora está segurando o livro *Igual e diferente* encostado em seu corpo. Moranguinho olha para frente em direção a Pedro. Zulaine está olhando em direção à pesquisadora com o dedo direito na boca. Gigante está com o corpo virado em direção a Zulaine. Lucas está com sua cadeira voltada para direção de Gigante. Pedro está olhando para pesquisadora. Eles estão conversando sobre do que acham que se trata a história, a partir de inferências sobre a capa. Zulaine disse que

achava que a história tratava sobre pessoas iguais e diferentes, relacionando a cor das pessoas. Então nesse momento a pesquisadora pergunta que cor Moranguinho acha que tem.

Início do episódio:

Nesse momento a pesquisadora segurando o livro próximo ao corpo, balançando a mão direita e voltada para Moranguinho, pergunta:

P: **E você acha que qual é sua cor?** (Moranguinho está olhando para a pesquisadora com uma mão encostada na outra, próximas ao seu queixo, faz menção que irá sorrir, olha na direção da pesquisadora. Baixa as mãos e se volta em direção a Zulaine. Zulaine aproxima seu rosto ao de Moranguinho, diz algo inaudível e Moranguinho volta seu rosto rapidamente em direção à pesquisadora e fica sorrindo, mas não diz nada. Então Zulaine diz:

Z: **Negra, negra.** (Nesse momento Zulaine está segurando o cabelo de Moranguinho com uma das mãos) Então Vinicius, que está com a cabeça inclinada para o lado esquerdo, olha em direção à pesquisadora e Moranguinho. Inclina seu corpo e a cadeira para frente e observa a resposta de Zulaine. Lucas está balançando a cadeira para frente e para trás olhando na direção das meninas e da pesquisadora. Gigante está sentado com a perna esquerda por baixo da direita e fica olhando em direção a Zulaine, Moranguinho e a Pesquisadora. Parece haver um silêncio e certa expectativa na resposta da pesquisadora. Então ela fala:

P: **Não. É o que ela acha** (como que pedindo que Zulaine deixe Moranguinho se expressar) Moranguinho fica olhando em direção à pesquisadora, balança a cabeça negativamente de maneira rápida e diz algo incompreensível. Zulaine, após a fala da pesquisadora e segurando os cabelos de Moranguinho, diz:

Z: **Mas, é negra ela.** Moranguinho se volta em direção a Zulaine e a afasta dos seus cabelos e os segura mexendo os mesmos atrás da cabeça. Então a pesquisadora toca em Moranguinho com a mão direita e pergunta:

P: **Você acha que você é negra, Moranguinho?** Uma das crianças responde: **Não.** Moranguinho diz algo inaudível e a pesquisadora aproxima seu ouvido em direção a ela e diz: **oi?** No momento que a pesquisadora fala isso Pedro cruza as mãos a frente do corpo e depois coloca as mãos cruzadas acima de sua cabeça e sai do foco da câmera. Ele aparece no final observando Moranguinho e Zulaine.

Lucas para de balançar a cadeira e fica olhando para o chão. Nesse momento ele sai do foco da câmera. Gigante se levanta e vai tocar a tiara que está na cabeça de Zulaine. Dá quatro pequenos toques e se encosta na cadeira em que estava sentado. Vítinho que está deitado no colo da pesquisadora une uma sandália a outra e coloca acima de sua cabeça observando. Está segurando ar nas bochechas e balança a sandália. A pesquisadora volta seu corpo a posição que estava e diz balançando a mão direita:

P: **Ela não quer falar não. Então ela não quer falar.** Zulaine fica olhando em direção a Moranguinho e a pesquisadora. Quando a pesquisadora terminar de falar isso Zulaine sacode a mão direita e fala olhando em direção a pesquisadora:

Z: **Ela é negra, tia.** E pega no braço direito de Moranguinho e olha em direção ao seu próprio braço (ela está comparando sua cor à de Moranguinho) e se vira em direção a Lucas e se volta em direção a pesquisadora que está falando. Nesse instante Lucas volta a balançar a cadeira, abre as pernas e coloca as mãos encostadas na cadeira, inclina o corpo em direção à pesquisadora e diz:

L: **Eu não quero falar, tia.** Gigante está encostado na cadeira e observa a pesquisadora. Vitinho coloca as sandálias em cima de sua cabeça.

A partir do episódio videográfico acima descrito, faz-se relevante fazer algumas considerações. A primeira delas é destacar a atitude de Zulaine que durante esse episódio manifesta um comportamento diverso ao apresentado anteriormente na nota de campo. Nessa situação Zulaine apresenta a sua cor de maneira segura e direta, fazendo a identificação racial da colega como algo tranquilo e natural. Anteriormente, no episódio ocorrido na sala de atividades e que foi descrito, a menina mostrou desconforto e não quis falar diante dos colegas que sua cor era negra. Na situação videografada descrita Zulaine diz que sua cor/raça é negra e ainda aponta a semelhança entre sua cor da pele e a da colega quando compara a cor de seu braço ao de Moranguinho. Mas, nesse episódio é possível identificar a resistência de algumas crianças em assumir verbalmente que sua cor/raça enquanto negra. Tal fato está caracterizado na recusa em Moranguinho expressar verbalmente qual sua cor e na negativa antecipada de Lucas que afirma não querer fazer sua identificação racial. O que se pode inferir com a atitude dessas crianças em não quererem ser identificadas como negros, é que como coloca Cavalleiro (2000), que desde muito cedo, as crianças negras percebem essa identidade como negativa, inferior.

Em algumas situações, como a que será descrita a seguir, foi possível perceber que ser identificado como negro foi motivo para desconforto e comportamento agressivo. O próximo episódio é ilustrativo da recusa em ser identificado como negro.

Episódio: História 1- Negro, nada. Minha mãe não gosta.

Marcação temporal: 03:38 - 04:45

Duração: 7 segs.

Contexto: Mantem-se a mesma configuração do episódio anterior. Nesse momento a pesquisadora pergunta que cor Gigante acha que tem.

Início do episódio:

Gigante está no centro do círculo se encaminhando em direção à pesquisadora. A pesquisadora está sentada no centro do círculo, ela segura o livro a frente do seu corpo com as duas mãos. Vitinho está com a cabeça deitada em sua

perna esquerda. Ela olha em direção a Gigante. Gigante vai até a pesquisadora encosta com seu dedo direito no livro e diz:

G: **É esse** (A pesquisadora tenta segurar em sua mão ele a tira e volta para seu lugar. Vitinho continua deitado no colo da pesquisadora, balança a cadeira com seu corpo, olha para cima onde está a mão de Gigante e volta o olhar em direção a câmera. Pedro continua sentado e fica olhando em direção ao livro. Daniel está sentado na cadeira na mesma posição do início da cena, coloca o pé esquerdo um pouco mais para frente e arruma sua cadeira a colocando para seu lado direito. Está prendendo os lábios com a boca e fica sempre olhando em direção a Zulaine e Moranguinho). Então a pesquisadora pergunta:

P: **Olha. E tu Gigante? Você acha que você é que cor?** Gigante tem suas mãos apoiadas na cadeira e está se sentando. Vira em direção à pesquisadora, está com a boca aberta, mas não responde. Vitinho continua na posição anterior. Pedro está na mesma posição também. Daniel olha em direção à Gigante. Zulaine abraça Moranguinho próximo ao pescoço, fala algo sorrindo, mas não é possível compreender. Solta Moranguinho e volta seu corpo para o centro da sua cadeira, olha para seu lado direito em direção a Gigante. Aproxima-se com o braço direito em direção a Gigante e diz: **Negra** (a cor de Gigante). Moranguinho quando é abraçada por Zulaine está com seu braço esquerdo abaixado e sua mão direita segura o lado direito do seu rosto próximo ao queixo. Quando Zulaine a solta ela fica com a mão direita próximo ao seu peito. Quando escuta a pergunta da pesquisadora para Gigante ela tapa com as mãos as duas orelhas. Quando escuta a resposta da Zulaine baixa as mãos para que fiquem um pouco abaixo de suas orelhas. Gigante responde à Zulaine:

G: **Negra, nada.** Nesse momento ele está olhando em direção à Zulaine e arregala um pouco seus olhos. Ele levanta e abaixa a sua cadeira rapidamente. Com uma voz de quem está irritado(brava), ainda sentado ele inclina seu corpo em direção a Zulaine que está no seu lado esquerdo e bate com sua mão direita no rosto dela, que nesse momento está encostando o seu braço direito ao braço direito dele. Então a menina puxa seu braço, depois coloca seu braço direito encostado na mão esquerda de Gigante para comparar sua cor a dele é diz: **Negro**. É quando Gigante bate com sua mão no rosto dela. Então ela bate com sua mão direita na cabeça dele. Nesse momento Vitinho está na mesma posição e olha em direção a câmera. Pedro está sentado da mesma maneira e olha em direção a Zulaine e Gigante. Moranguinho está sentada da mesma forma como as mãos próximas as orelhas e olha para sua frente em direção ao chão. Então, a pesquisadora, que está sentada na mesma posição olhando em direção a Zulaine e Gigante, diz:

P: **Ei, não bata não. Por que bateu nela?** (Nesse instante ela inclina seu corpo em direção a Gigante e Zulaine e estende seu braço direito, como que para impedi-los. Gigante olha em direção à pesquisadora testa franzida volta o olhar para Zulaine e a chuta com o pé esquerdo. Zulaine tenta chutá-lo com seu pé esquerdo e segura seu próprio pé. Zulaine fala alguma coisa que não é possível entender e coloca esse pé embaixo do direito. Vitinho boceja no colo da pesquisadora e volta o olhar em direção a Zulaine e Gigante. Daniel continua na mesma, posição alterna o olhar entre a pesquisadora, Gigante e Zulaine. Pedro continua na mesma posição e olha em direção a Zulaine e Gigante. Moranguinho está na mesma posição, olha em direção a Zulaine e Gigante, tira as mãos do rosto e volta a cabeça em direção a pesquisadora e, em seguida, em direção as crianças novamente. Então a pesquisadora diz:

P: **Psiu.** Inclina para frente em direção as duas crianças, segura na perna esquerda de Zulaine olhando para Gigante e pergunta:

P: **Por que bateu nela? Por que bateu nela?** Zulaine está dobrando a perna esquerda sob a direita com sua mão esquerda a segurando. E segura o encosto da sua cadeira com a mão direita com sua cabeça inclinada para o lado direito em direção a Gigante. O menino continua olhando para ela com sua cara fechada, a perna direita voltada para a menina e a esquerda mais para trás. Quando a pesquisadora pergunta novamente ele levanta o braço direito e a sua perna esquerda, a dobra e chuta Zulaine novamente. As crianças permanecem nas mesmas posições, mas todas com os olhares direcionados para Zulaine e Gigante. Então a pesquisadora pergunta:

P: **Ei, Gigante. Por que bateu nela? O que foi que houve que você bateu nela?** Gigante volta seu corpo para a posição normal na cadeira, mãos pousadas no colo, olha em direção à pesquisadora, em direção a câmera, testa franzida. Vira a cabeça em direção à menina e fala algo que não é possível compreender. Então a pesquisadora inclina seu ouvido em direção à criança e pergunta:

P: **Oi?** (Como que perguntando o que você disse?) Gigante responde:

G: **Ela ia falar, ó.** E se inclina rapidamente em direção a Zulaine e volta seu corpo para a posição em que estava na cadeira se virando para o lado direito em que estava Daniel. Vitinho nesse momento continua deitado no colo da pesquisadora, levanta o seu pé esquerdo para cima do encosto da cadeira olhando em direção a Gigante e depois em direção a Daniel e Pedro, sorrindo para Daniel. Pedro está na mesma posição na cadeira observando Gigante e quando o menino vai dar sua resposta à pesquisadora, ele levanta sua cabeça e engrossando a voz diz algo em direção a Gigante que não é possível compreender, vira sua cabeça em direção a Daniel e sorri. Daniel, que está sentado de pernas abertas e com as mãos encostadas no assento da cadeira, olha em direção à câmera prendendo os lábios com a boca, levanta o corpo rapidamente e erguendo a mão direita fala algo para a câmera sorrindo e aponta em direção à Moranguinho. Não é possível compreender o que ele diz, depois volta as mãos à posição que estava, prende os lábios novamente e olha em direção a Pedro. Quando a pesquisadora pergunta **“OI?”** ela olha com a testa franzida em direção à pesquisadora, depois para o chão do lado esquerdo do seu corpo entre ela e Moranguinho. Moranguinho está com o corpo encoberto pelo da pesquisadora e não é possível ver totalmente sua movimentação. Só é possível perceber que ela fica apoiando o corpo para frente e para trás nas suas pernas. Ela volta seu corpo para trás e olha em direção à câmera, se volta para sua posição inicial e olha em direção a Gigante. Então a pesquisadora pergunta:

P: **Por que ela falou que você é negro, foi?** Ela tem seu corpo inclinado para frente e olha em direção a Gigante. Ele fica com a boca aberta, mas não responde. O menino inclina a cabeça um pouco para baixo e volta a cabeça em direção a Zulaine, que diz:

Z: **Você não é negro. Eu disse que ele era da cor da gente, da minha e da dela.** A menina está sentada na posição anterior e virada em direção a Gigante, balança a cabeça negativamente, tira a sua mão direita do encosto da cadeira abre e a fecha em direção ao menino e diz a fala acima. Olha para a pesquisadora e diz

Z: **Eu disse que ele era da cor...** Toca em Moranguinho e leva a mão em direção a Gigante, abaixa sua mão para seu colo e olha para frente e morde sua boca com os dentes. Gigante fica com seu corpo inclinado para a direita e a sua perna direita está esticada, a outra perna está dobrada. Olha com uma cara feia em direção a

Zulaine (olhos um pouco apertados e a boca apertada fazendo bico). Ele olha rapidamente para pesquisadora e depois para Zulaine e diz:

G: **Eu não sou.** Olha para a pesquisadora e em seguida para Daniel, que olha para Pedro, volta seu corpo para frente e abaixa seu corpo para frente, olhando para o chão, se levanta e olha em direção à câmera e depois em direção a Zulaine, em seguida fala algo para a pesquisadora ao mesmo tempo em que Gigante está falando e não é possível o compreender. E diz:

D: **Ele era negro** e aponta para com a mão direita para Zulaine (como se dizendo que ela havia dito que era negro). Moranguinho continua na mesma posição jogando o corpo para frente e para trás. Olha para Gigante. Sua imagem fica fora da câmera. Está com as mãos apoiadas nas pernas olhando para Gigante. Balança a cabeça rapidamente como que dando uma volta. Não é possível ver o rosto da pesquisadora que está de costas para câmera, ela diz para Daniel:

P: **Foi. Aí ele ficou chateado, não foi? E bateu em Zulaine. E precisa bater na colega?** Daniel apoiado com as mãos no assento das cadeiras balançando a cabeça afirmativamente e prendendo os lábios com a boca. Gigante olha em direção a Daniel, depois volta o olhar em direção à pesquisadora, está com a cara fechada e balança a cabeça afirmativamente. Zulaine está sentada com a perna direita balançando, toca com sua mão esquerda no cabelo de Moranguinho, balançando esse braço para cima e para baixo, (como quem diz, sei lá?), sua cabeça se move rapidamente de maneira positiva. Moranguinho está com as duas mãos a frente do seu corpo, balançando-as, olha em direção a Gigante, afasta seu corpo de Zulaine e volta a ajeitar seu corpo novamente e o balança para frente. Vitinho está fora do enquadramento da câmera e diz:

V: **Não.** Então a pesquisadora pergunta:

P: **Por que, por que você ficou chateado, quando ela disse que você era negro?** Só é possível ver as mãos da pesquisadora. Gigante está sentado, de vez em quando balança sua cadeira. Sua mão direita está sobre a perna direita e a esquerda apoiada na cadeira. Olha com a cara ainda fechada, balança a cabeça um pouco para seu lado esquerdo abre e fecha os olhos rapidamente e responde:

G: **Minha mãe não gosta não,** balançado a cadeira e fazendo bico. A pesquisadora em seguida diz:

P: **Tua mãe não gosta, não que diga que é negro, não?** Ele balançando a cadeira para cima e para baixo, inclina seu corpo para frente apoiado na cadeira, as mãos para trás e ainda com bico balança a cabeça negativamente. Daniel está sentado com as pernas abertas e segurando com os dois braços a parte de trás da cadeira. Abre a boca e olha em direção a Gigante, depois olha em direção a pesquisadora e depois olha para baixo, para seu lado esquerdo e, em seguida, olha para a pesquisadora. Zulaine está mexendo nos cabelos de Moranguinho e está olhando para eles. Moranguinho não está no enquadramento da câmera e só é possível ver que balança a cadeira e toca em seu rosto. As demais crianças estão fora do enquadramento. Então a pesquisadora faz a seguinte pergunta para Gigante:

P: **E por que ela não gosta? Qual o problema de ser negro?** Gigante balança sua cadeira para frente e para trás olha para câmera e vira sua cabeça para o lado esquerdo em direção as cadeiras e diz:

G: **Eu não quero.** E balança a cadeira para frente e para trás. Depois olha para a pesquisadora. Zulaine continua mexendo nos cabelos de Moranguinho, olha para a câmera, solta dos cabelos de Moranguinho e olha de lado em direção à pesquisadora e diz algo. Daniel está sentado com as pernas abertas e apenas olha em direção a câmera. Não é possível ver o rosto de Moranguinho se percebe que ela está olhando em direção a Pedro com as mãos em seu rosto e tira seu cabelo das mãos de Zulaine. Então a pesquisadora inclina seu corpo para frente em direção a Gigante e pergunta:

P: **Oi? Tu não quer ser?** Ele fica balançado seu corpo para frente e para trás, para a cadeira inclina seu corpo para frente as mãos para trás apoiadas na cadeira, balança a cadeira para trás novamente e balança a cabeça negativamente (como se dizendo eu não quero). Daniel, que está sentado com as mãos para trás, olha para Gigante e quando o menino responde negativamente olha para pesquisadora e diz:

L: **Ele quer ser branco.** Gigante com a cadeira balançando diz:

.G: **Ela não deixa, não** (como se dizendo minha mãe não deixa que eu diga que sou negro). A pesquisadora inclina o corpo para frente novamente e diz:

P: **Oi?** Pedro está fora do enquadramento da câmera diz:

Pe: **Não. É a coooorrrr.** Gigante balançando a cadeira para frente e para trás diz:

G: **mai ela não deixa, não** (está se referindo a sua mãe). E continua balançando, então a pesquisadora diz:

P: **Ela não deixa não, tua mãe?** Então Pedro que está fora do enquadramento da câmera se levanta da cadeira, se dirige para Gigante balança o braço em sua direção e diz:

Pe: **É a cor.** Daniel está olhando para a pesquisadora e quando escuta a fala de Pedro se vira e fica olhando para ele. Gigante que está inclinado se senta na cadeira e com a perna direita chuta Pedro e diz:

G: saí. E se senta novamente. Pedro se volta para trás para se esquivar do chute e olha em direção a pesquisadora que diz:

P: **Não bata, Gigante.** Ele fica alguns segundos observando a pesquisadora, espantado e se senta. Gigante fica olhando para a pesquisadora com a cara fechada, é quando Zulaine lhe diz algo que não é possível compreender. Ela está sentada e virada para Gigante e bate uma mão na outra. Então o menino com a cadeira inclinada para trás diz:

G: **Minha mãe, minha mãe, não deixa.** Zulaine, que nesse momento está segurando os cabelos de Moranguinho, diz:

Z: **Eu sou, tia.** (Negra) Solta o cabelo da colega, ajeita o corpo para o centro e fica olhando para a pesquisadora. Quando a pesquisadora diz para Gigante:

P: **Tu não quer ser?** Zulaine virá sua cabeça em direção a Gigante e fica olhando para ele. Após a negativa de Gigante, a pesquisadora se vira levanta a mão para cima e diz:

P: **Ele não quer.** Em seguida baixa a mão e olha em direção a Daniel. Moranguinho se vira para a direção da pesquisadora segurando o seu cabelo, o tocando. Parece fazer uma cara de riso. Quando Gigante bate em Pedro ela se levanta e vai até a pesquisadora, junta as mãos e cochicha no ouvido dela. Sai do enquadramento e só é possível ver sua camisa, depois de senta novamente. Nesse instante a pesquisadora está virada para ela e diz:

P: **Cada um tem sua cor, não é? Todo mundo pode.** (Como em resposta a uma colocação de Moranguinho)

A partir das ações de Gigante, personagem principal da situação acima descrita, se pode considerar que as crianças já apresentam uma ideia negativa e racista em ser identificados como negros, negras. Isso fica evidenciado nesse episódio, a partir das respostas de Gigante expressas verbalmente, como "Negra, nada", "Eu não quero" e principalmente, através da agressão física que o menino emprega a todos que o denominam, como negro Pedro e Zulaine. Para o menino, ser identificado como negro é tão inferiorizante, que ele como resposta a esse "insulto" bate em seus colegas expressando claramente quando diz que bateu em Zulaine, por exemplo, porque "Ela ia falar, ó" (repetir que o considerava negro).

Essa agressividade do menino pode ser considerada como resultado da angústia dessa criança em ser enquadrada como negra, uma imagem que ele aprendeu em sua casa como algo a ser evitado, negativo, o que ele revela ao dizer:

“Minha mãe, minha mãe, não deixa” (não deixa ser chamado de negro). Essa atitude de Gigante frente a uma possível identidade negra, apenas reforça a influência dos diversos contextos para a formação da identidade da criança. E podemos destacar nessa situação uma característica do personalismo, fase dos 3 aos 6 anos de idade segundo Wallon (s/d), que é a imitação, pois o garoto procura imitar o comportamento, as atitudes de sua mãe, um modelo social que admira. Por isso, ao se considerar as influências do meio na construção da identidade da criança negra, trazemos a contribuição de Bento (2012), que afirma que a escola de educação infantil é um espaço em que as crianças tem contato com uma representatividade dos diferentes grupos sociais humanos e, por isso, pode favorecer a construção de uma imagem positiva acerca de ser negro. Mas, para tal, a escola precisa realizar um trabalho em conjunto com a família para que se favoreça a construção de uma identidade positiva para a criança negra. O que fica evidenciado quando Gigante indica que aprende em casa que não deve ser enquadrado como negro, pois essa característica física é combatida, negada por sua mãe. Claro que percebemos que essa postura de sua mãe pode ser o resultado de suas experiências sociais que a fizeram ter uma visão racista, discriminatória acerca do negro.

Nesse mesmo episódio podemos também destacar a situação vivenciada por Zulaine. A menina demonstra identificar sua identidade racial e a dos seus colegas, pois ao definir a cor de Gigante "Negra" ela procura comparar a cor do colega a partir da sua cor e a de Moranguinho, e para isso, aproxima seu braço ao do menino. Mas, mesmo diante da atitude agressiva de Gigante, a menina parece titubear, ficar insegura em afirmar sua cor quando responde que: "Eu não disse que você é negro, mas que é de nossa cor", para satisfazer o menino. O que apenas vem a reforçar a importância do outro para a construção positiva da nossa identidade, tal como coloca Wallon (s/d). Nesse momento, se pode perceber que a menina sente dificuldade de afirmar que o colega é negro diante da sua aversão a essa identidade. Ao mesmo tempo, quando Gigante demonstra a identificar como negra e dizer "Eu não sou" (negro como Zulaine e Moranguinho), a menina parece assumir sua cor e indicar que a aprecia quando diz: "**Eu sou, tia**" (negra). O que nos parece indicar que a menina participa de contextos que possibilitam uma percepção positiva da sua identidade negra.

Pedro, outra criança, parece não entender o porquê da não aceitação a ser identificado como negro por parte de Gigante e de sua mãe quando diz para esse

menino: "Não. É a coooooo". "É a cor". É como se ele ainda não tivesse a dimensão de ser caracterizado como negro.

Fazer sua autoidentificação racial pareceu ser desagradável para algumas crianças, como Moranguinho. Pois, embora a pergunta da pesquisadora sobre como a criança identificava a cor, houvesse sido feita a Gigante, a menina demonstra seu desconforto tampando seus ouvidos. Isso parece ser o indicativo de que a criança parece perceber qual o peso atribuído socialmente a ser participante de um ou outro grupo social, seja ele branco ou negro.

Como modo de entender mais a questão da identidade racial das crianças, fomos à procura da ficha de matrícula dos estudantes para verificar de que maneira os familiares caracterizavam a cor/raça de suas crianças. A escolha desse documento se deu, pois se trata de um documento obrigatório e, dentre outros dados como endereço e gênero, o responsável deve identificar a raça do seu filho. Através dos dados obtidos, percebemos que esse documento apenas manifesta o mito da democracia racial e conseqüentemente da mestiçagem em que vivemos, pois, em um total de 13 crianças 11 são identificadas como pardas e 2 brancas, embora na realidade, a partir da observação dos traços físicos das crianças, é possível caracterizar 5 crianças como negras. Para ilustrar tais dados, criamos um quadro em que registramos os dados referentes à raça que foi declarada na ficha de matrícula e ao lado fizemos um registro do que podemos observar com relação aos aspectos físicos das crianças.

Quadro 1- Perfil da turma definido a partir de sexo, pertença racial declarada na ficha de matrícula e cor arbitrada pela pesquisadora.

| Crianças | Sexo | | Cor a partir da ficha de matrícula | | | | Cor classificação da pesquisadora | | | |
|-------------|------|---|------------------------------------|---|---|----|-----------------------------------|---|---|----|
| | F | M | B | N | P | ND | B | N | P | ND |
| Vitinho | | x | x | | | | | | x | |
| Gigante | | x | | | x | | | | x | |
| Moranguinho | x | | | | x | | | x | | |
| Maria | x | | | | x | | | | x | |
| Talison | | x | | | x | | | | x | |
| Coroa | | x | | | x | | | x | | |
| Daniel | | x | | | x | | | | x | |
| Luísa | x | | | | x | | | | x | |
| Pedro | | x | | | x | | | x | | |
| Zulaine | x | | | | x | | | x | | |
| Mateus | | x | | | x | | | x | | |
| Marisa | x | | | | x | | | | x | |

Legenda: F: feminino; M: masculino; B: branca; N: negra; P: parda; ND: não definida

Fonte: Elaboração própria

Gostaríamos de ressaltar que, concordamos com as ideias defendidas pelo movimento Negro quando, politicamente, propõe que os indivíduos que são considerados como pardos sejam classificados na categoria de negros, pois socialmente são vítimas de situações de racismo tanto quanto os negros. E, ainda, destacamos as ideias de Munanga (2004), quando aponta que essa categoria dos pardos não permitiu que os brasileiros negros se unissem e se enxergassem como tais e lutassem contra o racismo, mas serve apenas para dar a dimensão de como a família, muitas vezes, reproduz para seus filhos uma visão negativa e preconceituosa da identidade negra.

Assim, a partir dos dados acima descritos, relativos à identificação racial, podemos constatar que as crianças já se autoidentificam e identificam o outro quanto a sua cor/raça, como pode ser percebido nos autodesenhos, a partir das cores que empregaram para se representarem. Destacamos como exemplo o caso de Moranguinho e Mateus (uso das cores marrom e preta) e de suas falas sobre essas produções em que indicam sua cor/raça, como por exemplo: "Negra" (Moranguinho), "É marrom, mas é preto" (Mateus). Outra situação que podemos perceber como as crianças fazem a identificação racial foi retratada na situação vivenciada na sala de atividades em que Marisa identifica Zulaine como negra e a própria Zulaine se identifica como tal. E ainda nas situações videografadas, como o episódio em que Zulaine faz a identificação racial de Moranguinho e na situação em que essa mesma criança faz a identificação racial de Gigante. Mas, essas mesmas situações também são ilustrativas de como as crianças já apontam uma ideia negativa sobre a identidade negra. Podemos exemplificar tal constatação a partir da inibição de Zulaine em falar para os demais colegas que acredita ter a identidade negra, quando Moranguinho baixa o tom da sua voz quando questionada sobre qual a sua cor raça e foi apresentado aqui na sua fala sobre seu autodesenho. E o episódio mais emblemático de como a identidade negra ainda é percebida por algumas crianças da maneira negativa foi a atitude agressiva de Gigante em ser identificado como negro.

Isso parece corroborar com o que diz Wallon (s/d), quando afirma que as crianças se constituem na e pelas interações que estabelece nas suas atividades cotidianas. Ou seja, essas crianças provavelmente, como Gigante, passam por vivências nos diversos contextos sociais em que há uma desvalorização da

identidade negra e, com isso, passam a perceber essa identidade de modo negativo. Por isso não manifesta desejo de ser enquadrado como negro e busca se parecer com um ideal de indivíduo branco. Essa concepção de Wallon (s/d) encontra respaldo no que nos informam autoras como Cavalleiro (2000), Bento (2002) e Gomes (2002b, 2006) que destacam que é no contexto social, através de relações intergeracionais, que o mito da democracia racial, da mestiçagem é transmitido na sociedade.

Um aspecto que nos parece importante destacar é a atuação da professora da sala de aula. Durante as observações, tivemos a oportunidade de perceber, assim como na nota de campo citada acima, que a mesma trabalha com a questão das diferenças de forma direta. Ela não se omite, promove a discussão e durante outras observações percebemos que ela trazia para a sala atividades como livros de histórias que promoviam a percepção positiva de diferentes identidades. Como, por exemplo, o livro "*Flávia e o bolo de chocolate*", de Miriam Leitão que trata da diversidade racial e adoção. Podemos considerar que essa perspectiva pedagógica pode ter possibilitado que as crianças, como Zulaine, cujo episódio ilustrativo será posteriormente apresentado nessa seção do texto, não apresentassem uma atitude desconfortável em ser identificada como negra e passasse a valorizar características do tipo físico negro, como o cabelo e sua cor.

4.2 As crianças e o branqueamento

No contexto em que realizamos a pesquisa, o branqueamento também surgiu e o empregamos como um termo que tem como significado situações em que as crianças demonstraram a ideia de que o padrão de beleza branco fosse o adequado em detrimento das características físicas raciais negras. Como maneira de apresentar a realidade do contexto investigado e como forma de ilustrar os registros construídos, iremos apresentar inicialmente o autodesenho de uma das crianças, no qual percebemos a representação de si mesma com traços característicos de uma pessoa branca. Em seguida, serão mostrados os desenhos elaborados por outra criança a partir da contação da história "*O cabelo de Lelé*" da autora Valéria Belém e um episódio videografado de contação de história em que é possível identificar que o tema branqueamento se manifestou.

O que percebemos foi que, de maneira geral, no contexto investigado em situações em que as crianças precisaram demonstrar sua opção pelas características raciais de um determinado grupo humano, houve uma inclinação por parte das crianças pelas características raciais brancas. Isso foi perceptível nas conversas, em atividades dirigidas como contação de histórias, em que diante da protagonista negra com cabelos crespos as crianças sugeriam que esse cabelo fosse escovado ou raspado; em produções como autodesenho em que ao se desenhar as crianças traziam para si cabelos loiros, lisos, olhos verdes, muito embora suas características reais fossem negras; nas brincadeiras em que sempre as crianças procuravam brincar de dar chapinhas e escova em seus cabelos, entre outras situações.

4.2.1 O padrão de beleza nos desenhos das crianças

Como a presente pesquisa teve como objetivo escutar e trazer o discurso das crianças investigadas, recorreremos aos recursos que favorecessem essa escuta e para tal as atividades escolhidas foram: a videografia de situações de brincadeira e rodas de leitura e os desenhos realizados pelas crianças, que podiam ser elaborados após a contação de história e conversas ou não. A respeito da contação de história, resolvemos organizar esse tipo de atividades em três seções videografadas. Nessas seções, as crianças foram convidadas a escutar as histórias cujos títulos foram: "*Os cabelos de Lelé*" de Valéria Belém e o livro "*Igual e diferente*" de Arlene Holanda. A escolha por desenvolver esse tipo de atividade na pesquisa deveu-se ao fato de ser uma prática que faz parte da rotina da sala investigada e possibilitar uma reflexão por parte das crianças e sua expressão verbal. Algo que percebemos que efetivamente aconteceu. Tais momentos favoreceram a discussão sobre a questão étnico-racial e as ideias que as crianças traziam a respeito de temas como branqueamento, identidade racial entre outros temas que abordaremos em seções posteriores.

Considerando o desenho como meio em que as crianças representam seu contexto social e suas percepções sobre o mundo, fizemos o uso desse tipo de produção atrelado à oralidade e percebemos que as crianças participantes da pesquisa, na maioria das ocasiões, demonstraram por meio de sua produção gráfica

a beleza como sendo algo relacionado a um padrão humano branco e as características negras como feias.

Em uma das atividades realizadas durante a pesquisa, as crianças participaram de uma atividade da leitura do livro "*Igual e diferente*" de Arlene Holanda. Essa narrativa pretende retratar a diversidade humana, por meio de diversos tipos humanos que nele são representados. Nesse livro, são descritos meninos e meninas com diferentes preferências de brincadeiras, sem impor a ideia de existência de um padrão de brincadeiras para garotos ou garotas. São retratadas crianças brancas, negras, deficientes, entre outras. A escolha por essa história se deu para que uma reflexão sobre a diversidade humana fosse suscitada e houvesse uma conversa.

Tal história acabou proporcionando um debate acalorado entre as crianças, que resultou inclusive em agressão física por parte de uma delas, Gigante. Que não aprovou que alguns colegas o tivessem caracterizado como negro. Houve também o silêncio por parte de alguns, que preferiram não se manifestar com relação a sua cor. Tais situações serão abordadas a seguir.

Após a contação da história as crianças foram convidadas a realizar um desenho de si mesmo e para isso eles tiveram acesso a materiais para desenho como papéis, diferentes lápis de cores e um espelho para que se vissem e se desenhassem. Houve um envolvimento muito grande das crianças que estavam presentes, que demonstraram interesse e disposição para realizar essa atividade. Consideramos que isso aconteceu pelo desenho ser uma das linguagens infantis preferidas por essas crianças. A atividade do desenho foi organizada da seguinte maneira, a criança elaborava seus desenhos e a pesquisadora conversava posteriormente sobre essas produções. Queríamos com isso entender qual o significado atribuído pela criança as suas produções. Segue abaixo a transcrição desse episódio.

Imagem 24 – Autodesenho (Zulaine)



P: Essa quem é? Não é você?
 Z: Balançou a cabeça de um lado para outro lentamente de maneira afirmativa.
 P: Era você? não era você? Não era pra você olhar pro espelho e fazer? Lembra? ... Aí eu perguntei qual é a cor do teu cabelo?
 Z: Preto.
 P: E por que você fez essa pintura amarela embaixo do preto?
 Z: ... Porque ficava mais bonito.
 P: E fica mais bonito? Tu queria que teu cabelo fosse que cor? Loiro, preto?
 Z: Loiro.
 P: A cor do teu olho, qual é? Qual é a cor do teu olho?
 Z: ... a cor daqui ou daqui? (Apontou para o desenho e para ela)
 P: A sua de verdade. Qual é a cor do seu olho de verdade?
 Z: ... De verdade? ... preto.
 P: E por que tu pintou de verde aqui?
 Z: Porque ficava mais bonito, tia.
 P: E a cor do olho preto não é bonito, não?
 Z: Claro.
 P: Claro que sim? Ou claro que não?
 Z: Claro que o preto é bonito.
 P: E por que tu não pintou o teu de preto, então? Se é bonito.
 Z: Porque... (não respondeu e ficou olhando para a pesquisadora)
 P: Aqui qual foi a cor da tua pele que tu pintou aqui?
 Z: Amarelo, e, e ... cor de pele.
 P: E qual é a cor de pele que tá aqui nessa mão?
 Z: Cor de pele (lápiz de cor rosa).
 P: A cor de pele é essa que tá aqui na sua mão?
 Z: É , tia.
 P: A sua pele é que cor?
 Z: Pre..ta, negra.
 P: Negra. E por que tu pintou com essa cor de pele aqui?
 Z: porque eu quis.

Através do autodesenho de Zulaine, pretendemos destacar alguns aspectos relacionados à cor que a criança empregou para pintar algumas partes de seu corpo. Note que foi recomendado que as crianças olhassem para o espelho e fizessem o seu desenho. Mesmo assim, Zulaine uma menina que tem os olhos castanhos escuros os desenha verdes. Ela demonstra ter consciência de que a cor dos seus olhos não são verdes, pois quando questionada sobre qual seria a cor dos mesmos, ela respondeu: De "verdade? ... preto.

Outra parte do corpo que destacamos na produção da menina é a cor de seu cabelo. A menina tem os cabelos pretos, mas em seu desenho, além de pintar seu cabelo de preto, ela faz uma pintura amarela na parte de baixo dele. Quando questionamos o porquê dessa pintura amarela a menina respondeu " Porque ficava

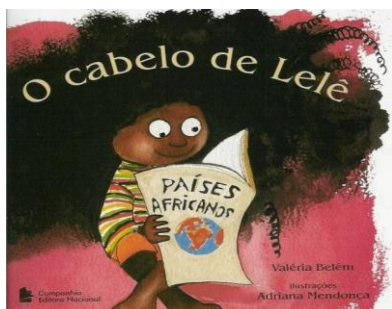
mais bonito". Quando perguntamos qual a cor do cabelo que ela considerava mais bela, a menina diz: "Loiro". Outro aspecto é a cor da pele que a menina utilizou para se pintar. Segundo ela, "Amarelo, e, e ... cor de pele". Ela fez uso da cor marrom, mas não citou. Essa menina sabe qual sua cor, "preta, negra". Com esses elementos destacados: cor dos olhos, cor do cabelo e cor de pele, podemos considerar que a menina aponta uma valorização de um padrão físico branco e traz características desse tipo físico para se representar, como o cabelo loiro, a cor dos olhos verdes e a cor da pele como a do lápis rosa.

Tais dados nos levam a entender que, assim como coloca Bento (2002), existe uma valorização de um padrão de indivíduo valorizado e suas características físicas, o branco. E é nas vivências cotidianas que as crianças constroem sua identidade e que o modelo branco como ideal é valorizado e introjetado como um padrão ideal, permeando desde a infância, a subjetividade do indivíduo. A seguir, será apresentado o desenho e um trecho da fala de Zulaine sobre sua produção.

Como já foi colocado anteriormente, Zulaine demonstra um conhecimento acerca de sua cor, mas em sua produção reproduz a ideia de um padrão branco de beleza. Seria a ideia do branqueamento que se reproduz nas vivências cotidianas e que as crianças logo cedo estão sujeitas e reproduzem. Parece ratificar o que diz Cavalleiro (2003), quando afirma que desde cedo as crianças negras parecem construir uma ideia negativa em relação ao seu grupo étnico; por outro lado, as crianças brancas revelam um sentimento de superioridade.

Outro exemplo de como as crianças reproduzem a ideia de valorização das características do indivíduo branco desde pequenas pode ser ilustrado com a produção de outra criança, a Maria. Seu desenho é produto de outra atividade dirigida de contação de histórias, nesse caso a narrativa "*O cabelo de Lelê*" de Valéria Belém. Tal livro conta a história de uma menina negra de cabelos crespos, Lelê, que não gostava de seu cabelo e resolve pesquisar o porquê de seus cabelos serem dessa maneira. Em sua pesquisa descobre em um livro que seu cabelo é a herança dos africanos que vieram da África escravizados e passa a ter um outro modo de encarar seu cabelo, o aceitando e o encarando como algo lindo e positivo. Após a escuta e discussão sobre a história, as crianças foram solicitadas a desenharem a parte que consideraram mais significativa da história escutada.

Imagens 25 e 26- O livro os Cabelos de Lelê e as crianças realizando um desenho sobre essa narrativa



Fonte: Elaboração própria

Maria elabora seu desenho e nessa produção fica clara a predominância da valorização da estética branca, pois Maria resolveu elaborar dois desenhos como forma de representar o que mais havia chamado atenção sua na narrativa. E em suas representações, Maria destaca duas fases na vida da personagem. Na primeira, a personagem seria criança e insatisfeita com seus cabelos crespos, na outra fase/imagem Maria está com um namorado e feliz com seus cabelos lisos. Essa valorização de uma estética branca por parte de Maria fica clara em suas falas. Inicialmente, ao falar de sua produção a menina diz: "M: Eu fiz essa? ... é, é? Eu, eu... desenhei ela feia, aí (apontado para o desenho de Lelê criança)? Não foi? Mas, ela cresceu e ficou desse jeito (apontando pra outra Lelê). Note na próxima fala o motivo dela considerar a Lelê adulta como a mais bela: P: "Olha. Por que o cabelo dela pequena é de um jeito e aqui é de outro?" Maria: É, é porque quando ela cresceu ela deu escova. Porque ela não podia dar quando era pequena, não". Com a fala de Maria e seus desenhos, podemos perceber a adequação da personagem a um padrão branco como necessário a aceitação de seus cabelos e conquista de sua felicidade.

Imagens 27 e 28- Lelê criança com os cabelos crespos e Lelê adulta com os cabelos lisos e com o príncipe



A partir das produções de Maria e Zulaine trouxemos elementos ilustrativos de como a ideia do branqueamento se perpetua em nossa sociedade e ainda permeia o imaginário das crianças. Algo que não favorece uma percepção positiva de si por parte das crianças negras. E isso ocorre em uma importante etapa do desenvolvimento infantil. Como aponta Wallon (s/d), é na faixa etária dos 5 aos 6 anos que as crianças (momento do desenvolvimento em que essas crianças se encontram) estão em uma etapa denominada de personalismo. E é no personalismo que as crianças estão voltadas para a construção de si, mas dependem para isso do outro, pois é na relação eu-outro que elas se constituem. Mas, se a criança vivencia um contexto em há um padrão imposto como ideal e ela não se enquadra nele a mesma terá dificuldade para a construção de uma imagem positiva de si mesma.

Mas os desenhos não foram as únicas situações em que a ideia do branqueamento emergiu, nos momentos de brincadeira que foram videografados também surgiram exemplos da ideia de embranquecimento que as crianças apresentavam. E vamos descrever isso a seguir.

4.2.2 O embranquecimento nos momentos de brincadeira

A videografia foi um dos recursos metodológicos empregados para o registro e análise do universo investigado. Para tal, foram realizadas seis seções, sendo duas seções de brincadeiras livres, duas seções de brincadeiras dirigidas e duas seções de contação de história, como mencionado anteriormente. Para ilustrar a relação entre branqueamento e as impressões das crianças, trouxemos um episódio que é ilustrativo dessa relação e foi o registro videográfico de uma das seções de leitura de histórias para as crianças. Assim como aconteceu nos desenhos das crianças, o que se percebe é uma desvalorização da estética negra, incorporada pela protagonista da história, a personagem Lelê.

Imagem 29 – Crianças e pesquisadora



Fonte: Elaboração própria

Episódio: Porque o cabelo dela é cacheado e eu não gosto.

Marcação temporal: Os Cabelos de Lelê- (01:05, 11- 01:12,54)

Duração: 13 segs.

Contexto: As crianças estão sentadas em um semicírculo no chão, a pesquisadora no início da ponta esquerda desse semicírculo de costas para a câmera, Mateus se encontra fora do enquadramento. Maria e Moranguinho estão olhando em direção da pesquisadora e dizem: feio. Talyson, quarta criança da esquerda para direita, está com a mão direita em sua boca e com a outra mão apoiada sobre uma almofada que está em seu colo e olhando em direção a pesquisadora. Mariza: está sentada após Talyson, sendo a primeira criança do lado direito no sentido horário. Ela está sentada de pernas cruzadas, encostada na parede e com a mão esquerda na boca, olha em direção à pesquisadora e diz: “feia”. Luíza está sentada sobre uma almofada verde e segura uma almofada laranja em

suas mãos, que fica balançando para cima e para baixo. Está olhando em direção à pesquisadora. Zulaine está sentada sobre uma almofada verde e está calada, olhando para um relógio roxo que está segurando entre as mãos. Mateus está fora do enquadramento da câmera.

Início do episódio:

Luíza balançando a almofada laranja para cima e para baixo e olhando em direção a pesquisadora diz:

L: Feia. Porque o cabelo dela, o cabelo dela é, é cacheado, aí eu não gosto. Nesse momento Moranguinho volta-se em direção à Luíza, assim como Maria e Talyson. Zulaine continua olhando para seu relógio, levanta o olhar rapidamente para a pesquisadora e volta a olhar para seu relógio. A pesquisadora toca no chão para que Talyson se aproxime e ele fica dentro do enquadramento da câmera, aparecendo no vídeo. Mariza alterna entre olhar para a pesquisadora e olhar em direção a Talyson com sua mão no queixo. Quando Luíza termina de dizer isso, Maria ajeita uma almofada verde e seu colo, olha para a pesquisadora e diz: **O meu também é cacheado**, e toca onde está o rabo de cavalo em seu cabelo. Nesse instante Zulaine levanta sua cabeça abre e fecha a boca, mas não diz nada. Ao mesmo tempo a pesquisadora pergunta a Luíza:

P: Você gosta do seu cabelo como? No momento em que a pesquisadora pergunta à Luíza como ela gosta do seu cabelo, os olhares de todas as crianças estão voltados para ela. Zulaine olha para a pesquisadora prendendo a boca e segurando o objeto roxo em suas mãos. Mateus está virado para a pesquisadora, Moranguinho também está olhando para ela. Gabriel está com o pescoço um pouco arqueado e olha para a pesquisadora. Mariza está com a mão direita sobre a perna direita, que está dobrada de maneira que um pé está encostado no outro e a boca aberta.

Luíza: balança a almofada da direita para a esquerda e balança a cabeça negativamente e diz: **Cabelo liso** (e prende os lábios e balança a cabeça afirmativamente).

Quando Luíza termina de responder a pesquisadora diz:

P: Gosta de cabelo liso. Luíza balança a cabeça afirmativamente e continua a balançar a almofada. Maria se volta em direção à pesquisadora, inclina sua cabeça para e a direção do seu olhar para seu braço direito, toca em seu rabo de cavalo e ri para a pesquisadora. Moranguinho continua olhando em direção a Luíza. Talyson fica olhando para Luíza. Mariza está passando batom nos lábios, interrompe, balança a cabeça afirmativamente e diz: **Gosto mais.** Mariza com cara séria olha de Luíza para a direção da pesquisadora e fala: **eu não gosto.** (Final do episódio)

Note que as características físicas de Lelê, mais especificamente o seu cabelo cacheado que é uma das características físicas negras, foi o argumento utilizado por Luíza para demonstrar que a personagem é feia, a menina nos diz que: "Feia. Porque o cabelo dela, o cabelo dela é, é cacheado, aí eu não gosto". A valorização de um padrão estético branco fica evidenciado quando a menina indica qual o tipo de cabelo considera o mais belo, segundo ela "Cabelo liso".

Observe que Luíza não é a única a considerar o cabelo liso como o mais belo, ela é seguida por Marisa que diz: "Gosto mais" (como que dissesse eu assim como Luíza gosto mais de cabelo liso).

Como será ilustrado a seguir, umas das crianças, em algumas situações, demonstra vacilar em suas ideias sobre o que é belo, o que nos leva a crer que um trabalho pedagógico que proponha um olhar positivo para a identidade negra pode colaborar para uma identificação positiva das características da raça negra.

Episódio: Eu gosto do meu cacheado.

Marcação temporal: Os cabelos de Lelê 01:17, 82- 01:19, 42

Duração: 2 segs.

Contexto: Se mantém o contexto anterior.

Início do episódio:

Zulaine com cara séria olha de Luíza em direção à pesquisadora e diz: **Eu gosto cacheado**. E olha em direção a Moranguinho. Nesse instante a pesquisadora volta-se para a câmera. Moranguinho diz: **Eu também gosto de cacheado**.

Desejamos destacar com o episódio descrito acima a posição de Zulaine e Moranguinho. Essas crianças demonstram a valorização de suas características físicas, no caso o seu cabelo cacheado. Isso é evidenciado quando afirmam "Eu gosto cacheado" (fala de Zulaine sobre o qual cabelo ela gosta) e "Eu também gosto de cacheado". (Moranguinho). Com a afirmação dessas meninas, podemos inferir que elas ainda não têm cristalizado ideias preconceituosas sobre uma beleza atrelada a ter características brancas, o que só nos leva a considerar a importância da escola como um espaço que pode favorecer a construção positiva acerca da identidade negra.

Nos episódios videográficos descritos e nos desenhos é possível perceber que as crianças vivenciam em suas vivências cotidianas situações em que ressaltam e valorizam uma cultura branca eurocêntrica e desvalorizam a estética negra, tal como indicam autores como Bento (2002), Cavalleiro (2000) e Gomes(2002b). Inclusive, a escola é, muitas vezes, um desses espaços como indica Cavalleiro (2000), Oliveira (2004), Trinidad (2011), entre outros, pois é um espaço em que se compartilha valores, sentimentos e preconceitos de toda natureza.

O corpo precisa ser considerado pelas instituições educacionais, pois, como coloca Gomes (2002b, 2006) e o próprio Wallon, corpo e trajetória escolar estão interligadas, pois o corpo é o meio com o qual nos relacionamos com o mundo. As

representações sociais sobre as pessoas, como a questão da raça, são aplicadas ao corpo. No corpo, segundo a autora, estão interligados os aspectos biológicos (como a fome, o sono, o sexo), os da materialidade e os das representações. E a cultura atuaria nesse corpo ditando normas a partir de castigos e recompensas que terão como função adequar esse corpo ao que se é tido como padrão. E o corpo negro e o cabelo negro funcionariam como marcas identitárias que definem um lugar para os indivíduos.

Assim, crianças que participaram dessa pesquisa parecem vivenciar essa questão do cabelo e do corpo negro de uma maneira negativa. Por isso, a escola, espaço de vivência dessas crianças, não pode desconsiderar a necessidade de um trabalho pedagógico voltado para a estética negra de maneira positiva. Isso poderá contribuir para que a criança negra possa construir uma imagem positiva de si, como a que é cantada pela Mc Soffia, uma criança negra de 11 anos de idade que diz:

"Menina pretinha, exótica não é linda. Você não é bonitinha. Você é uma rainha" (MC SOFFIA, 11 anos).

4.3 Preferências raciais e exclusão:

No que se refere às preferências raciais e ao movimento de exclusão racial, a análise dos registros evidenciou que, de modo geral, as crianças apresentaram uma desvalorização da identidade negra e, conseqüentemente, manifestando preconceito e racismo. Para tal, iremos ilustrar a partir da videografia, da análise dos desenhos e da inserção dos dados de uma pesquisa sobre preferências raciais que foi realizada junto às crianças.

Uma atitude preconceituosa frente a situações em que foram necessárias a escolha de pessoas ou objetos, tendo como marca a questão cor/raça aconteceram em algumas situações durante a pesquisa. Algumas delas apresentaram uma preferência pela cor branca. Como na situação de brincadeira dirigida videografada que será descrita a seguir:

Imagem 30 – Crianças em situação de brincadeira dirigida



Fonte: Elaboração própria

Episódio: A escolha de Marisa Vídeo 2ª festa de aniversário

Marcação temporal: 05:27,13- 05:53, 70

Duração: 23 segs.

Contexto: Marisa está em pé ao lado de Daniel e aponta para algo que se encontra no chão. As crianças estão em uma situação de brincadeira dirigida. Foi proposto que elas simulassem estar em uma festa de aniversário e pedido que escolhessem os brinquedos (representando pessoas/personagens) que convidariam e os que não convidariam para essa festa. Nesse momento é possível escutar a pesquisadora, que diz: **Marisa, me diga um, qualquer um aqui, que você não convidaria para sua festa.** Nesse momento Marisa se vira em direção à pesquisadora e diz: **ahã?** Então se move para o lado esquerdo e fica fora do enquadramento da câmera. Depois é possível ver a menina passando diante da câmera e indo para o lado esquerdo da sala. Na imagem também se pode observar que Zulaine e Daniel estão brincando no chão

Início do episódio:

Marisa se encosta com a mão direita em uma das mesinhas, coloca a outra mão na cintura e diz olhando em direção a câmera: **éééé.** E olha para baixo. É possível escutar a pesquisadora dizendo: **Um. Escolha qualquer um. Pode ser algum que esteja na mão do colega também. Agora que você não convidaria para sua festa.** A menina desencosta da cadeira e segue para frente em direção em que estava Moranguinho e Zulaine que estavam brincando sentadas no chão. Se aproxima mais de Moranguinho que está observando a cena e aponta com força e rapidamente para o chão(não é possível identificar para o que a criança apontou).Então a pesquisadora diz: **Mostre para mim. Pegue aí.** A menina se abaixa e pega uma boneca negra que estava no chão, fica segurando e olha para câmera. Então a pesquisadora pergunta para a menina: **Tu não. Por que tu não convidaria ela para sua festa?** A menina vira o corpo para o lado esquerdo e fica olhando para frente, balançando o corpo de um lado para o outro e sua cabeça ela balançava negativamente. E falou:
M: **Não. Porque eu não gosto de negra.** E se vira em direção à pesquisadora e depois olha rapidamente para o lado esquerdo. E passa uma mão sob a outra três vezes (é como se a criança dissesse e pronto ou ponto final,). Então a pesquisadora pergunta:

P: **Tu não gosta de?** A menina continua balançando seu corpo e diz:
 M: **Negra.** Continua balançando o corpo, quando a pesquisadora diz:
 P: **Tu não gosta de negra?** Ela balançando o corpo de um lado para o outro e a cabeça negativamente (como se dissesse “eu não”) abaixa o corpo e a cabeça, colocando no chão a boneca negra. E sacudindo a mão que está vazia ela diz: **Eu não gosto.** Quando ela está quase colocando a boneca no chão, Moranguinho pega a boneca da sua mão e a leva até o chão.

Entendemos que tal episódio evidencia a preferência racial pela cor branca de Marisa e ainda o preconceito, o racismo, quando afirma: "**Não. Porque eu não gosto de negra**". A menina é muito firme em sua resposta e a enfatiza com gestos. Como colocam Bento (2002), Gomes (2002b) e Cavalleiro (2000) e outros, é por meio das vivências cotidianas nos mais diversos contextos em que participam que as crianças introjetam e manifestam atitudes que retratam os valores construídos, como pode ser o caso de Marisa.

Essa preferência por objetos que representam personagens da cor branca, seguida pela afirmação de que “não gosta de negra” pode ser considerada uma atitude preconceituosa a respeito da raça negra e foi comum a esse grupo investigado. Situações como essas foram, inclusive, protagonizadas por crianças que se autoidentificaram como negras. Como ilustrado na próxima seção que será descrita.

Imagem 31 - Crianças participando de brincadeira dirigida



Fonte: Elaboração própria

Episódio: “Muito preta, muito feia”. (Vídeo 1ª festa de aniversário)

Marcação temporal: 06:57- 07:18

Duração: 00:23, 96 segs.

Contexto: Após participarem de uma sessão de brincadeira livre, as crianças estão sentadas em cadeiras, participando de uma brincadeira dirigida pela pesquisadora na qual as crianças devem escolher quais brinquedos não levariam

para uma suposta festa de aniversário. Mateus está sentado com um boneco de um super-herói negro nas mãos quando a pesquisadora diz: **Vai lá Mateus.**

Início do episódio:

Mateus se levanta com o boneco nas mãos e segue para um tapete onde que estão as bonecas. Ele vai direto para o lado direito do tapete, lugar em que estão três bonecas de pano, sendo duas brancas e uma negra. Olha rapidamente para o lado direito onde há um ventilador e uma boneca de pano branca e volta a olhar para onde estavam as três bonecas e pega rapidamente a boneca de pano preta. Ele franze os olhos como se fazendo uma careta em direção à boneca, a segura pelos braços balançando a sua mão e caminha em direção à pesquisadora, que segura uma sacola em que Luísa está colocando a boneca que não levaria para a festa.

A pesquisadora pergunta para Mateus:

P: **Você não quer essa, não?** Ele balança a cabeça negativamente e levanta o braço em que está a boneca e segue em direção à pesquisadora. Nesse momento é possível observar que Gigante e Zulaine, que estão sentados em uma cadeira, estão olhando em direção a Mateus e a pesquisadora. A pesquisadora indaga Mateus:

P: **Por que você não quer essa?** Ele continua andando e indo com a boneca na direção em que está a sacola segurada pela pesquisadora para colocar a boneca. E diz:

M: **Muito preta e muito feia.** Solta a boneca na mão da pesquisadora e segue de volta para o lugar em que estava sentado. A pesquisadora pergunta:

P: **Muito preta e muito feia ela?** E coloca a boneca na sacola plástica.

Com a resposta "**muito preta e muito feia**" Mateus justifica a escolha da boneca negra para ser excluída da festa. Ao fazer isso, o menino atribui o critério cor, raça como determinante para essa escolha e associa a cor à beleza da boneca, "muito preta" e "muito feia". Gostaríamos de destacar que ao escolher essa boneca, Mateus faz uma careta para ressaltar sua desaprovação a ela.

Gostaríamos de destacar ainda outra situação videografada em que o critério racial foi empregado para a escolha realizada pelas crianças, mas essa se deu de maneira positiva. Esse episódio ocorreu em uma atividade dirigida e será descrita a seguir.

Imagem 32 – Crianças participando de brincadeira dirigida



Fonte: Elaboração própria

Episódio: Eu gosto dessa, porque é neguinha. (A escolha da festa)

Marcação temporal: 00:58, 91- 01:08, 39

Duração: 10 segs.

Contexto: Estamos em um contexto de brincadeira dirigida, cuja proposta é verificar quais seriam os brinquedos que as crianças escolheriam para participar de uma festa de aniversário. Nesse momento as crianças estão reunidas próximas à mesa em que está o bolo da festa. Maria está mexendo no bolo. A professora pergunta à Zulaine: **E Zulaine? Qual é a boneca que escolheu?** Zulaine mostra a boneca para a câmera. Nesse momento, Maria, que está lá atrás, olha em direção à pesquisadora e em seguida pega uma boneca. Luísa aponta na mesa e diz: **Eu gosto dessa**. É nesse instante que Maria, que estava no fundo da cena, vem para perto da pesquisadora com uma boneca Barbie negra na mão e diz:

Início do episódio:

M: Eu gosto dessa, porque ela é negrinha e ela é uma princesa. E ela é linda. (A menina passa pela frente da câmera balançando o corpo, parece alegre e vai para o outro lado).

Gostaríamos de chamar a atenção para a fala de Maria "**Eu gosto dessa, porque ela é negrinha e ela é uma princesa. E ela é linda**" em que se pode perceber inicialmente a utilização do critério raça "porque ela é negrinha" para a escolha realizada pela criança. E ainda essa menina faz uma associação entre a boneca ser "uma princesa" e ser negra, relacionando também à a beleza. "**(...) ela é uma princesa. E ela é linda**". Como será posteriormente discutido, esse episódio evidencia a importância de termos brinquedos que relacionem aspectos positivos do imaginário infantil (como ser princesa) às características da raça negra, como a cor de pele, como aconteceu com a boneca em questão, que era uma princesa da Disney, chamada Tiana.

Tomando por base agora outra estratégia metodológica, o registro de campo, ao participarmos das situações vivenciadas pelas crianças durante o horário das aulas em diversos momentos e espaços da escola, também foi possível presenciar situações em que o critério raça esteve diretamente associado às escolhas das crianças, como na situação que será descrita a seguir e na qual a criança associa as características físicas negras (no caso, o cabelo) à inferioridade e ainda manifesta uma atitude preconceituosa.

Durante um momento de brincadeira livre no setting lúdico Cauã estava sempre puxando o pedaço de lã que saiu do cabelo de uma boneca negra. Sempre a puxando, jogando a boneca. Quando em um determinado momento Mateus diz:

M: É a tua namorada.

Vitinho rapidamente respondeu: **Deus me defenda, Deus me livre.**

Eu perguntei o por quê. **Por que Vitinho Deus me defenda? Por que ela não é sua namorada?**

Ele respondeu: **Por causa do cabelo dela.**

Eu perguntei: **Por causa desse cordão?**

Ele disse: **Não. Por causa desses pitós dela.** (A boneca tinha um penteado em que havia vários pitós pelos cabelos, imitando um penteado afro).

Essa foi mais uma das situações em que uma característica física da raça negra foi utilizada como uma referência para que as crianças demonstrassem suas preferências. E, mais uma vez, o que podemos notar é uma desvalorização e atitude racista relacionada à raça negra, que está representada na resposta de Vitinho "Deus me defenda, Deus me livre" em que tamanha rejeição se daria pelo penteado afro da boneca: "Não. É por causa desses pitós dela". Podemos inferir que Vitinho e, de maneira geral a maioria de seus colegas, reproduzem atitudes e comportamentos preconceituosos que podemos inferir que estejam relacionados às interações que estabelecem em diversos contextos sociais, uma vez que entendemos ser por meio de tais relações que se dá a constituição desse sujeito, seus valores, crenças e atitudes.

Os(as) estudantes(as), salvo algumas exceções, demonstraram sua preferência por pessoas e objetos que estavam relacionadas à estética branca. Como forma de ilustrar essas nossas constatações, iremos apresentar inicialmente os dados construídos com as crianças a partir de uma atividade que se baseou na pesquisa de Fernandes, Almeida e Nascimento (2008) que, através das categorias

beleza, inteligência, contato e proximidade, buscou identificar como as crianças se manifestavam acerca da identidade, racismo e preconceito.

A primeira categoria por nós observada foi a da *beleza*. Perguntávamos para as crianças; Qual das duas crianças desenhadas é a mais bela? Diferentemente do que ocorreu com as demais categorias de análise anteriormente discutidas, como identificação racial e embranquecimento, onde ficou evidenciada uma visão negativa da identidade negra, ao serem questionadas sobre a beleza, a criança negra segundo a maioria das crianças, foi considerada a mais bela. Do total de treze crianças que participaram dessa atividade, nove indicaram a criança negra como a mais bela. Mais do que a escolha do desenho apenas, a argumentação que as crianças usaram para justificar suas respostas ajudaram nessa compreensão de valorização da beleza negra, como no caso da Marisa que nos respondeu "Porque toda vez que eu olho uma pessoa negra, eu acho ela bonita". Nessa fala, é clara a associação entre beleza e a pessoa negra. A afetividade surgiu também como um elemento que foi levado em conta pelas crianças para que a criança negra fosse considerada a mais bela. Como coloca Talison, quando nos diz: "Eu gosto de meninos assim. (negros) (...) Porque eu vivo sempre com Lucas e com Marcos". Talvez possamos atribuir essa resposta positiva à beleza negra ao fato de vivermos em uma sociedade que tem um discurso antirracista muito forte e no qual as crianças precisam ajustar seu discurso a esse contexto. Pois os demais dados apresentam uma perspectiva de desvalorização pela identidade negra no que se refere às outras categorias.

Para a categoria *inteligência* solicitamos que as crianças apontassem quais das crianças desenhadas (a branca ou a negra) elas consideravam a mais inteligente. Como resposta a essa indagação, a maioria delas, oito, indicou que a criança branca seria a mais inteligente e, em suas respostas, elas reforçaram uma ideia da raça branca como mais capaz e superior. Como no caso de Marisa que diz que escolheria a criança branca "Porque ela gosta de estudar" (Marisa); e João que justifica sua resposta dizendo que: "Ele sabe fazer um monte de bonecos". Uma das crianças, Moranguinho, mostrou um desejo de ser branca "É porque eu queria ser branca". De maneira geral, podemos considerar que essas crianças apresentaram uma perspectiva racista que ressalta a superioridade da raça negra.

A partir da categoria *contato*, em que solicitamos que as crianças expusessem através da escolha do desenho da criança negra ou da branca com

qual delas gostariam de brincar, podemos perceber que a maioria das crianças demonstrou a preferência por brincar com as crianças brancas.

Em suas respostas, as crianças deixam claro uma postura preconceituosa ao justificarem suas escolhas. Como no caso de Talison que diz: "Porque eu gosto de menino branco". E ainda: "Eu não gosto de menino preto. Eu não gosto de brincar com menino preto. Eu gosto de meninos brancos e inteligentes". Outra criança que apresenta uma resposta em que é perceptível a inferiorização da raça negra é a fala de André que respondeu: "Porque ele é o mais sabido". Perguntamos a esse menino por que não brincaria com a criança negra e ele respondeu: "Porque ele é burro não sabe de nada". Podemos notar uma ideia negativa e preconceituosa acerca da identidade negra, em que houve uma associação entre negro e inferioridade.

Podemos considerar que a valorização da identidade racial branca também se manifestou no quantitativo de crianças que preferiram ter como irmãos uma criança branca. Oito, das treze crianças responderam que, em caso de adoção, preferiam que os pais adotassem uma criança branca.

As crianças se basearam em adjetivos positivos, relacionados a uma ideia de superioridade branca para justificar as suas escolhas. Como no caso de Daniel e João que responderam: "Porque ele é muito inteligente"; "Porque ele sabe brincar". Outro critério para a escolha de uma proximidade com o desenho da criança branca se deu pela identificação racial, como no caso de Talison que respondeu: "Porque já tem um menino branco lá. Meu irmãozinho". Resposta parecida com a de Mateus, uma criança negra que respondeu: (Por que escolheu a criança branca?) "Porque, porque parece com meu irmãozinho lá de casa que ela (mãe) teve. (...) Aí como ele é lá um pouquinho branco. Aí eu escolhi pintar. Eu escolhi" (o desenho).

Como apontam autores como França e Monteiro (2004), Godoy (1996), Fernandes, Almeida e Nascimento (2008) existiria uma ligação entre a subjetividade das crianças e os valores coletivos dos ambientes em que convivem. Dessa maneira, ao se constituírem inseridas em uma sociedade racista, essas crianças apresentariam valores que são compatíveis com tal contexto sociocultural.

4.4 Silenciamento

Assim como a questão das preferências raciais outro tipo de situação evidenciada no cotidiano dessa sala com relação às questões da identidade racial foi o silenciamento. Essa postura aconteceu em situações em que as crianças estavam vivenciando em que se fez necessária uma identificação racial. Em tais situações algumas crianças fizeram a opção pelo silêncio. O que pareceu demonstrar um desconforto. Tal como Daniel na fala que será descrita abaixo, ao conversar com a pesquisadora sobre seu autodesenho.

Imagem 33 –Autodesenho (Daniel)



P: Você lembra Daniel que você se desenhou aqui? ... Lembra ou não?

D: Ahã.

P: Aqui. Como foi que você se desenhou?

D: O cabelo.

P: Que cor é o cabelo que você pintou?

D: Preto.

P: Agora Daniel qual foi a cor que você se pintou aqui?

D: Silêncio... preta

P: E porque você pintou marrom aqui?

D: Silêncio

P: Você não quer responder, não?

D: Não.

P: Por quê?

D: (não respondeu).

Com essa situação podemos notar que a criança ao ser indagada sobre a cor do seu cabelo respondeu sem demora, mas ao ter que justificar a escolha da cor que utilizou para se autoidentificar, no caso a cor preta (que ele se atribuiu oralmente) e marrom em que estão ligadas a uma identidade negra, o menino mostrou resistência que podemos caracterizar pela demora em responder a

pergunta "Agora Daniel qual foi a cor que você se pintou aqui?" E o silenciamento total quando foi impelido a responder a indagação: E por que você pintou marrom aqui? (O corpo do desenho). Se considerarmos as cores e a resposta da criança sobre qual seria a cor que atribuiu ao seu autodesenho rosto negro e corpo marrom podemos acreditar que o menino faz uma identificação racial de si, negra, mas com sua demora a responder e seu silenciamento podemos acreditar que o menino apresenta um desconforto em fazer essa autoidentificação.

Outra situação em que podemos perceber o silenciamento em situações relacionadas à identificação negra pode ser observada a partir da situação videografada que será descrita a seguir:

Imagem 34 – Crianças e pesquisadoras



Fonte: Elaboração própria

Episódio: O corpo diz não (vídeo História 1)

Marcação temporal: 05:30 - 06:03

Duração: 33 segs.

Contexto: O contexto é o mesmo dos episódios: **Ela é negra, tia e Negro, nada.**

Início do episódio:

A pesquisadora e as crianças estão sentadas em um círculo nesse momento a pesquisadora pergunta:

P: **E você Daniel? Que cor você acha que tem?** Daniel fica olhando em direção a Moranguinho sua boca está fechada e prende seus lábios com força. É quando Pedro olha para o menino e diz:

Pe: **Laranja!** Nessa hora Daniel se volta para o Pedro e diz:

D: **Ninguém tem.** (Como se quisesse dizer ninguém tem a cor laranja). A pesquisadora pergunta:

P: **A sua cor é laranja?** Daniel balança a cabeça negativamente. A pesquisadora diz:

P: **Então qual é a sua cor Daniel?** Ele olha em direção à câmera, fecha a sua boca e prende os lábios com força novamente. Zulaine diz:

Z: **Preta**, e outra criança fala: **vermelho**. Daniel se volta para Zulaine e balança a cabeça negativamente de maneira sutil.

Com esse episódio videografado gostaríamos de destacar o silenciamento de Daniel que demonstra o desconforto da criança em ter que fazer uma identificação racial de si mesmo. Sempre que a pesquisadora realiza a pergunta: "Que cor você acha que tem?" O garoto se fecha e demonstra isso através do seu corpo em que a boca é fechada e lábios cerrados com força. Nessa mesma cena o garoto demonstra diferentemente do seu autodesenho que não se percebe com a identificação racial negra, pois quando Zulaine assim o identifica, o menino não fala nada, mas responde com seu corpo ao balançar sua cabeça negativamente.

Traremos aqui outra situação vivenciada em que podemos identificar ter que se autoidentificar foi desconfortável para as crianças e que como resposta a isso elas utilizaram fizeram o silenciamento atrelado a identificação racial.

Imagem 35 – Autodesenho (Daniel)



Estávamos com Daniel em uma sala para que ele realizasse o desenho de si mesmo. A criança fez um desenho e ao terminar essa produção solicitamos que ele o descrevesse. Desde o início o menino não demonstrou interesse em fazer, ficou fazendo careta. Mesmo assim, fizemos as seguintes perguntas:

- **Qual você acha que é sua cor?**

O menino ficou em silêncio sem responder. Ele apenas ficava nos olhando. Como nessa atividade queríamos identificar se ele fazia identificação racial perguntamos se ele assistia TV.

Ele disse: **Assisto**.

Então perguntamos:

P; Você sabe qual é a cor de Cirilo? (Personagem negro)

Ele continuou nos olhando sem responder.

Então perguntamos qual seria a cor de uma das suas colegas, a Marisa.

Rapidamente ele respondeu: **Branca**.

Então perguntei: **Qual é a cor de Cirilo**

Ele respondeu: **Marrom**.

Então perguntei: Você sabe qual a sua cor?

Ele hesitou um pouco e respondeu: **Marrom**.

Ao analisarmos as observações que foram acima descritas percebemos que Daniel não respondeu a pesquisadora a duas perguntas que foram as seguintes: Qual você acha que é sua cor? e Você sabe qual é a cor de Cirilo? Estas perguntas estão relacionadas à identificação racial e no caso do personagem a identificação racial negra. Com a qual o menino se associa, pois quando perguntamos: "**Qual é a cor de Cirilo?**" e "**Você sabe qual a sua cor?**"? ele respondeu da mesma maneira: "**Marrom**". Ao mesmo tempo em que apresenta resistência e não quer se atribuir cor ou mesmo atribuir cor ao personagem negro, ele atribui cor à sua colega de classe que ele identifica como branca. Tal atitude só parece ratificar o que diz Cavalleiro (2000), quando afirma que desde cedo a criança negra apresenta uma ideia de inferioridade sobre sua identidade, algo que podemos considerar que se manifesta na atitude de negativa em falar por parte de Daniel.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo autores como Bento (2002), Gomes (2012), Hall (2011) e Woodward (2014), a identidade não deve ser considerada como algo inato e linear, mas sim como um modo de ser e estar no mundo com o outro. E que são nas relações entre o indivíduo e sociedade, por meio da interação, de um diálogo constante e aberto, que essa identidade é construída.

Nesse sentido, a identidade negra é pensada como construída gradativamente, desde o início da vida, a partir das variáveis que envolvem a imagem social que o negro tem em nossa sociedade. Desde as relações que são estabelecidas com o grupo social mais íntimo que é a família até as relações que aconteceram em outros espaços como a escola e a igreja. Isso se dá em Interações que estão permeadas pela afetividade, sanções, valores (GOMES, 2005, BENTO, 2002, WALLON, 1986b).

No contexto social brasileiro, sabemos haver uma percepção negativa e racista relacionada ao negro, sendo essa velada, camuflada por um “racismo cordial”, como proposto por Lima e Vala (2004). Trata-se de um modo indireto de racismo e se manifesta no cotidiano sob diversas formas como no discurso, em piadas, em atitudes e brincadeiras. É nesse contexto que nossas crianças vivem e constroem suas identidades.

A escola é um dos espaços de socialização e, por isso, contribui para a formação da identidade das crianças que nela estão inseridas. O cotidiano da escola promove situações que favorecem a construção da identidade negra, seja ela de maneira positiva ou não. Como aponta Gomes (2002b, 40), "a instituição escolar é vista como um espaço em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas também valores, crenças, hábitos e preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade".

Desta forma, nossos objetivos geral e específico consistiram em: (1) Identificar como as crianças investigadas percebem sua identidade racial e a manifesta; e (2) Descrever as práticas educativas e/ou situações que ocorrem na instituição, de modo a perceber se e como, o recorte racial se manifesta, com foco na constituição da identidade racial. Com essa seção pretendemos compartilhar ideias e reflexões retomando o que foi observado e analisado ao longo da pesquisa.

Ao tomar a criança como ator social e ouvir o que tinham a dizer sobre a questão da identificação racial e quais suas impressões sobre essa questão no cotidiano da instituição investigada, para tal, permanecendo com elas nas diversas atividades que desenvolviam na rotina da escola, permitiu traçar um olhar mais amplo sobre a questão e também a organização de técnicas que proporcionassem a autoria das crianças na construção dos registros.

O uso do desenho, a criação do *setting* lúdico e a contação de histórias proporcionaram oportunidades de expressão das crianças que participaram da pesquisa. Com essas atividades, que são linguagens lúdicas, as crianças em sua maioria deram voz a seus sentimentos, impressões e até angústias relacionadas as suas ideias sobre identidade racial.

A partir dos resultados construídos, percebemos que as crianças faziam a sua identificação racial e a do outro por meio das características fenotípicas individuais. E para essa identificação faziam uso do vocábulo racial como os termos branco, negro, moreno. Resultado semelhante foram encontrados por Trinidad (2011), que em sua pesquisa identificou que crianças de 5 a 6 anos já fazem o uso de várias categorias utilizadas pelo IBGE para a caracterização dos indivíduos.

Outro aspecto que podemos considerar a partir dos achados da pesquisa foi o de que a identificação racial negra apresentada pelas crianças em algumas situações estava carregada de uma significação negativa, permeada por valores negativos, como angústia, agressividade e constrangimento. Tais dados reforçam o que coloca Bento (2002), Gomes (2002b) e Cavalleiro (2000) quando nos afirmam que as crianças negras desde cedo, através dos contextos sociais das quais participam, já estão submetidas a situações nas quais a identidade negra é marca de inferioridade e racismo.

O modo como os diversos contextos sociais influenciam na construção da identidade da criança pode ser ilustrada através dos episódios protagonizados por Gigante, que reproduziu em uma das situações de contação de histórias videografadas na escola, uma atitude racista frente à identidade negra. Tal atitude seria a repetição de uma concepção que o garoto vivenciaria em sua casa, através da sua mãe. Sabemos que na infância, os pais são modelos admirados pelas crianças, servindo como parâmetro e referência. Esse fato evidencia a ideia do personalismo em Wallon (1986b), em que a criança, com base nas relações

estabelecidas com o outro, constitui sua identidade, tomando como referência aqueles que admira.

Essa compreensão racista da identidade negra também pode ser constatada em outros momentos através da valorização de uma estética branca por parte das crianças. Foram características desse tipo físico valorizadas: o cabelo, a cor dos olhos, a cor da pele, isso em detrimento das características físicas negras. O cabelo crespo, característica da identidade negra, surge como algo feio, sujo e que precisa ser enquadrado a estética branca, no caso deve ser alisado. Isso apenas corrobora com o que aponta Bento (2002), que afirma que o padrão branco ideal é valorizado e introjetado na subjetividade das crianças por meio das interações sociais.

As preferências raciais e a exclusão elaboradas pelas crianças também podem indicar como valorizavam mais a identidade racial branca. Via de regra, assumiam uma atitude preconceituosa acerca da identidade negra frente a situações em que foram necessárias a escolha de pessoas ou objetos, tendo como marca a questão cor/raça.

O silenciamento também foi algo recorrente em diversas situações e que aparentava ser um desconforto, uma resistência, por parte das crianças em reconhecer sua identidade racial frente aos seus colegas. Pensamos que tal silenciamento evidencia também a percepção negativa do grupo social negro, e por isso, gera tensão e recusa em se colocar em tal espaço social.

No entanto, ressaltamos também a importante atuação da docente na busca por abordar essa questão racial de forma direta e inclusiva, por meio da conversa com as crianças e com a adoção da literatura infantil, assim como pela adoção de materiais literários e de brinquedos que traziam uma representatividade positiva da identidade racial negra. Entendemos que tal postura pedagógica contribuiu para que algumas das crianças passassem a adotar uma valorização da sua identidade racial negra durante a pesquisa, como no caso da menina Zulaine.

Considerando o que foi dito até aqui, fica explícito, portanto, a importância das instituições de educação infantil, que são espaços em que as crianças convivem com os mais diferentes grupos humanos e são apresentadas ao mundo social mais amplo, para a realização de um trabalho voltado para Educação para as Relações étnico-raciais e assim a promoção de uma educação antirracista, que favoreça a construção positiva de uma identidade racial negra. Entendemos ser essa uma

estratégia que, somada a outras, pode contribuir para que a Educação, que é um direito humano, seja verdadeiramente democrática e antirracista.

Educar para a vida e adotar uma visão integral do ser humano são essenciais para uma educação de qualidade na primeira infância, pois é nesse período que as crianças são apresentadas ao mundo social e a partir daí podem começar a perceber diferenças ou semelhanças como positivas ou não. Mas, ao considerarmos a importância das instituições de Educação Infantil é essencial pensar também nos docentes que nela atuam, pois esse profissional é o mediador entre as crianças e o mundo social na qual estão inseridos. A sua atuação profissional nas escolhas dos materiais, dos brinquedos, histórias infantis e a adoção de uma perspectiva em que as diferenças são tratadas a partir da alteridade será essencial para combater práticas discriminatórias e racistas na escola, e, assim, favorecer um espaço saudável para a construção das diversas identidades. O que denota a necessidade de uma formação inicial e continuada que proporcione a sensibilização dos professores acerca da Educação para as Relações étnico-raciais.

Com essa pesquisa também se evidencia a necessidade de um trabalho que promova a integração entre a escola e as famílias para descortinar a realidade racista em que convivemos e, assim, combater o preconceito, a discriminação e o racismo em nossa sociedade.

Ao apresentarmos que as crianças que estão na Educação Infantil já realizam sua identidade racial e a do outro e percebem a identidade negra por uma representação identitária negativa, esperamos que os docentes pautem sua atuação profissional para a construção do respeito todas as pessoas, inclusive para a população negra, em todos os níveis de ensino.

Os resultados evidenciaram que muito ainda poderá ser pesquisado dentro dessa temática como, por exemplo, buscar compreender melhor as representações sociais das crianças negras e nesse contexto, a relação entre família e instituições educacionais. E ainda sobre a identidade racial e o autoconceito e autoestima de crianças negras. Há ainda muito a ser feito, mas o caminho já começou a ser trilhado e não podemos parar. De modo, essa pesquisa se constitui apenas como mais uma contribuição para esse campo de conhecimento e militância, tão relevante para a nossa busca por uma educação justa e verdadeiramente democrática.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. A pluralidade de ser judeu. In: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha B. Gonçalves. (orgs.) **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção Cultura Negra e identidades).
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A questão do Eu e do Outro na psicogenética walloniana. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v.31, n.4. p.595-604, out./dez. 2014.
- 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 em psicologia**, Ribeirão Preto, v. 5, n. 3, dez.1997.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. A interação social e o desenvolvimento humano, **Temas em psicologia**, Ribeirão Preto, v.1, n.3, dez. 1993.
- ARIËS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BASTOS, Alice Beatriz B. Izique; DÉR, Leila Christina Simões. Estágio do personalismo. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Henri Wallon: psicologia e educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BELÉM, Valéria. **O cabelo de Lelê**. 2d. São Paulo: IBEP, 2012.
- BENTO, Maria Aparecida. Branqueamento e branquitude no Brasil. IN: CARONE, Iraj; BENTO, Maria Aparecida. (Orgs.). **Psicologia social do racismo**. Rio de Janeiro: Petrópolis, Vozes: 2002.
- _____. Identidade racial em crianças pequenas. In: BENTO, Maria Aparecida Silva(org.). **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos e conceituais**. São Paulo: CEERT, 2012.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos**. Portugal. Porto Editora, 1994.
- BOTELHO, Denise. Lei 10.639/2003 e Educação Quilombola: inclusão educacional e população negra brasileira. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Educação Quilombola**. Brasília: Salto para o Futuro. Boletim n. 10, 2007.
- BRANDÃO, Carlos R. **Identidade e Etnia: construção da pessoa e resistência cultural**. São Paulo: Ed.Brasiliense, 1986.
- BRASIL. **Lei 9.394/96** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 30 jan. 2013.

_____. **Lei 10.639/2003** de 09 de janeiro de 2003. Estabelece Diretrizes Curriculares nacionais para a educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 30 jan. 2013.

_____. **Lei nº 12.796/2103** de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 25 jul. 2013.

_____. **Lei 13.005/2014** de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação(PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados. Edições Câmara, 2014.

CABRAL, Marcelle Arruda. **Identidade étnico-racial em contexto lúdico: um jogo de cartas marcadas**. 2007. 118p. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

CANDAU, Vera Maria. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. IN: CANDAU, Vera Maria (org). **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CARVALHO, Ana M. A.; PEDROSA, Maria Isabel; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. **Aprendendo com crianças de zero a seis anos**. São Paulo: Cortez, 2012.

CASHMORE, Elis. **Dicionário das relações étnicas e raciais**. São Paulo: Summus, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio do escolar: racismo e discriminação na educação infantil**. 6ªed.São Paulo: Contexto, 2000.

_____. **Veredas das Noites sem Fim: um estudo com famílias negras de baixa renda sobre o processo de socialização e a construção do pertencimento racial**. 2003. 315f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, 2003.

CLARK, Kenneth Bancroft; CLARK, Mamie Phippis. Racial identification and preference in negro children. In: PROSHANKY, Harold M.; SEIDENBERG, Bernerd. **Basic studies in social Psychology**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1947.

_____. Skin color as a factor in racial identification of Negro preschool children. *Journal of Social Psychology*, n. 10, p. 159-169,1940.

CORSARO, Willian A. **Sociologia da infância**. São Paulo: ARTMED, 2011.

DA MATTA, Roberto. **Relativizando: Uma introdução à Antropologia Social**. Petrópolis: Vozes, 1981.

DAMIÃO, Flávia de Jesus. O desenho infantil e as relações étnico- raciais na educação infantil: uma discussão necessária? **Revista Série - Estudos**. Periódico do mestrado em educação da UCDB. Campo Grande - MS, n. 22, p. 91-98, Jul./dez., 2006.

DIRIWACHTER, Rainer; VALSINER, Jaan. Qualitative developmental research methods in their historical and epistemological contexts. **Fórum: Qualitative Social Research**, v.7, n. 1, 2006.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA: 2008.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.

FERNANDES, Sheyla Christine; ALMEIDA, Saulo Santos Menezes de; NASCIMENTO, Conceição Bruna Soares. Análise do preconceito racial em uma amostra de crianças brancas de 5 e 8 anos de idade. **Revista de Psicologia**. v. 39, n.4, Porto Alegre. p. 441-447, 2008.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação Intercultural e a Irrupção das Diferenças. In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; PORTO, Rita de Cássia Cavalcanti (Orgs). **Globalização, Interculturalidade e Currículo Na Cena Escolar**. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2009.

FLEURY, Maria das Graças. Há uma criança dentro da professora. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes (org.) **Educação infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez; 1994.

FRANÇA, Dalila Xavier de; MONTEIRO, Maria Benedita. As novas expressões de racismo na infância. **Análise Psicológica**, n. 4, p. 705-720, 2004.

FREYRE. Gilberto. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 21 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1981.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOBBI, Márcia. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; DERMATINI, Zélia de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. (orgs). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas- São Paulo: Autores Associados, 2009.

GODOY, Eliete Aparecida. **A representação étnica por crianças pré-escolares**: Um estudo de caso à luz da teoria piagetiana. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1996.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 20, n. 50, p. 9-25, apr. 2000.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03** /.Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. **Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**/Body and hair as symbols of black identity. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br>> Acesso em: 15 jan. 2006.

_____. Educação e identidade negra. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, v. 9, p. 38-47, 2002a.

_____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo Sem Fronteiras**. v. 12, n. 1, jan./abr. 2012.

_____. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, p. 40-51, 2002b.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **O silêncio**: Um ritual pedagógico a favor da discriminação racial- (um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau- 1ª a 4ª série). 1985. Dissertação (Mestrado em Educação). Minas Gerais: UFMG, 1985.

GUIZZO, Bianca Salazar; FELIPE, Jane. Atravessamentos de raça/cor e classe social: Discriminações no âmbito da educação infantil. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 4, n.2, p. 70-83, 2011.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomás Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

_____. Que “negro” é esse na cultura negra?. In: HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG:2003.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil**: evolução das condições de vida na década de 90. Texto para Discussão nº 807. Rio de Janeiro: Ipea, 2001.

HOLANDA, Arlene. **Igual e diferente**. Fortaleza: IMEPH, 2012.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 2011.

KUHLMANN JR. Moysés. **Infância e Educação Infantil**: Uma abordagem histórica. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

LIMA, Marcus Eugênio Oliveira; VALA, Jorge. As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 9, n. 3, p. 401-411, dez. 2004.

LOOS-SANT'ANA, Helga; GASPARIM, Liege. Investigando as interações em sala de aula: Wallon e as vinculações afetivas entre crianças de cinco anos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 3, p. 199-230, set. 2013.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LYRA, Maria Conceição D. P. et al. A produção vocal do bebê: construção partilhada pela díade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 11, n. 1, p. 1-6, 1995.

_____. Desenvolvimento de um sistema de relações historicamente construído: contribuições da comunicação no início da vida. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v.13, n.2, p. 257-268, 2000.

_____. **Transformação e construção na interação social: a díade mãe-bebê**. Tese de Doutorado não publicada, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

_____.; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Transformation and construction in social interaction: A new perspective of analysis of the mother-infant dyad. Em J. Valsiner (Ed.), *Child Development in Culturally Structured Environments. Comparative-Cultural and Constructivist Perspectives*. Norwood, v. 3, p. 147-173, 1995.

_____. Processos dialógicos e a construção da partilha na díade mãe-bebê. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 16, p. 47-64, 1989.

LYRA, Pompéia Villachan. **Interação social no início da vida e o desenvolvimento de uma teoria da mente**. 2002. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Departamento de Psicologia, Curso de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, 2002.

_____. **Relação de Apego Mãe - Criança: Um Olhar Dinâmico e Histórico-Relacional**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2008.

_____. **Relações de apego mãe-criança: Um olhar dinâmico e histórico relacional**. 2007, 259f. Tese. (Doutorado em Psicologia) Departamento de Psicologia, Curso de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, 2007.

MAHONEY, Abigail Alvarenga. Introdução. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Henri Wallon: psicologia e educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Multiculturalismo revolucionário**: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MEIRA, Luciano. Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. **Temas em Psicologia**. Ribeirão Preto, v. 2, n. 3, dez. 1994.

MEZAN, Renato. **Psicanálise, judaísmo**: ressonâncias. Rio de Janeiro: Imago, 1995. Série Psicologia Psicanalítica.

MUNANGA, Kabengele. Mestiçagens e experiências interculturais no Brasil. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; REIS, Leticia Vidor de Sousa. (orgs.) **Negras imagens**: ensaios sobre a cultura e escravidão no Brasil. São Paulo: Edusp: Estação Ciência, 1996.

_____. **Negritude**: usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. 3ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. Uma abordagem conceitual das noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia. In: BRANDÃO, André Augusto P. **Programa de Educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói: EdUFF, 2004.

NEWCOMBE, Nora. **Desenvolvimento infantil**: Abordagem de Mussen. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

NUNES, Maria Fernanda. Educação Infantil: instituições, funções e propostas. In: CORSINO, Patrícia. (Org). **Educação Infantil**: cotidiano e políticas. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____; CORSINO, Patrícia. A institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios. In: CORSINO, Patrícia. (Org.). **Educação Infantil**: cotidianos e políticas. Campinas: Autores Associados, 2012.

OLIVEIRA, Fabiana de. **Um estudo sobre a creche**: O que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial. 2004. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos: UFSCAR, 2004.

_____; ABRAMOWICZ, Anete. **A 'paparicação' na creche enquanto uma prática que inviabiliza a construção de uma educação da multidão**. In: 28a Reunião Anual da ANPED, 2005. Disponível em: <<http://www.Anped.org.br>>. Acesso em: 11 out. 2014.

_____. Infância, raça e paparicação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 209-226. ago. 2010.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes et al. **Creche crianças faz de conta & Cia**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

PICCOLO, Gustavo Martins. Educação infantil: análise da manifestação social do preconceito na atividade principal de jogos. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 114, p. 205-221, jan./mar. 2011.

QUEIROZ, Claudia Alexandre; PASSOS, Mailsa Carla Pinto. **Sobre maçãs e sobre mangas: notas de uma pesquisa em diálogo com crianças afro-brasileiras e com a literatura**. In: 35a Reunião Anual da ANPED, 2012. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>> Acesso em: 20 out. 2014.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: < <http://www.bibliotecavirtual.clacso.org.ar>> Acesso em: 25 mai. 2014.

QVORTRUP, Jens A. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, v.36, n.2, p.631-643, 2010.

RODRIGUES, Rui Martinho. **Pesquisa acadêmica: como facilitar o processo de preparação de suas etapas**. São Paulo: Atlas, 2007.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, Maria Aparecida. (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: CEERT, 2012.

_____. Educação infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 44, n. 153, p. 742-759, jul./sept. 2014 .

_____. Raça e Educação inicial. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 77. p. 25-34, 1991.

_____. **Cor/raça nas estatísticas educacionais brasileiras: versão preliminar**. São Paulo: FCC/PREAL, 2005.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde et. al. **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANT´ANA, Antônio Olímpio de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.) **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC- SECADI, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, v.26, n. 91, p.361-378, 2005.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Janssen Felipe. **Geopolítica da educação: tensões entre o global e o local na perspectiva dos estudos pós-coloniais Latino-Americanos**. Recife: 2013 Disponível em: <<http://www.epenn.com.br>>. Acesso 01 jun. 2014.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; SOUZA, Gizele de. Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas em Educação Infantil. **Educação em Revista**. Curitiba, n. 47. Jan./mar. 2013.

SILVA, Silvia Maria Cintra da. **A constituição social do desenho da criança**. Campinas -SP: Mercado de Letras, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis -RJ: Editora Vozes, 2014.

SILVA, Vera Lúcia Neri da. **As interações sociais e a formação da identidade da criança negra**. In: 27ª Reunião Anual da ANPED (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 01 abr. 2015.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

TELES, Carolina de Paula. Linguagem Escolar e a Construção da Identidade e Consciência Racial da Criança Negra na Educação Infantil. **Revista Anagrama – Revista Interdisciplinar da Graduação**, v.1, n. 4, jun./ago. 2008

_____. **Representações sociais sobre as crianças negras na educação infantil: mudanças e permanências a partir da prática pedagógica de uma professora**. 2010. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: USP, 2010.

TRAGANTE, Christiane A. **O desenho na pesquisa com crianças: reflexões a partir da educação em arte**. Disponível em: <www.estudosdacrianca.com.br>. Acesso em: 10 dez. 2014.

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

VIGOTSKI, Lev. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIRNO, Palo. **Gramática da Multidão: para uma análise das formas de vida contemporâneas**. 2001. Tese. Universidade de Calábria. Tradução: Leonardo Retamoso Palma, 2001.

WALLON, Henri. A crise da personalidade (três anos). A afirmação do eu e objetividade. IN: WEREBE, Maria José Garcia; NADEL-BRULFERT, Jaqueline. **Henri Wallon**. São Paulo: Ática, 1986a.

_____. **A evolução psicológica da criança**. Tradução Ana Mora e Rui Moura. 3. ed. São Paulo: Andes, s/d.

_____. O papel do outro na consciência do eu. In: WEREBE, Maria José Garcia; NADEL- BRULFERT, Jaqueline. **Henri Wallon**. São Paulo: Ática, 1986b.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A



Carta de Apresentação e Solicitação para a Realização da Pesquisa

Tendo em vista a realização da minha dissertação de mestrado, que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco e da Fundação Joaquim Nabuco, venho, por meio desta, solicitar a Vossa Sra. a autorização para a utilização de um ambiente da escola, com vistas à realização das atividades propostas. Solicita-se, ainda, autorização para entrar em contato com os pais de algumas crianças, com o objetivo de apresentar os objetivos da presente pesquisa e obter o consentimento dos mesmos para a participação de seus filhos nesta pesquisa.

Esta pesquisa tem por objetivo central investigar como a criança constrói a sua identificação étnico-racial na pré-escola e compreender se questões relacionadas a essa temática está presente no ambiente escolar e como é tratada pelos profissionais da escola, tanto na relação entre as crianças, como na relação entre elas e os adultos.

Mesmo após a autorização dada pelos pais para a participação da criança na pesquisa, cada uma delas estará absolutamente livre para aceitar ou não participar da pesquisa e, mesmo após ter aceitado e iniciado a sua participação, poderá desistir a qualquer momento.

Anexo a esta carta de solicitação, segue um termo de esclarecimento no qual, em linhas gerais, são descritos os principais objetivos e procedimentos a serem utilizados na presente pesquisa.

Agradeço antecipadamente a vossa compreensão,

Marília Silva Mendes

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE
FEDERAL RURAL
DE PERNAMBUCO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES

Esclarecimentos gerais a respeito do presente estudo

Dados de Identificação

***Título do projeto:* A identidade racial a partir de um grupo de crianças da Educação Infantil da Rede Municipal do Recife.**

Pesquisadora responsável: Marília Silva Mendes

Orientadora: Pompéia Villachan-Lyra

Prezado (a) responsável,

Gostaríamos de apresentar-lhe a pesquisa de mestrado que tem como título “Relações étnico-raciais em uma pré-escola da prefeitura do Recife”, que será realizada nessa escola, com crianças de 5 anos. Para que essa pesquisa seja realizada, a sua participação e colaboração é fundamental. Para isso, a seguir apresentaremos os objetivos e procedimentos que serão usados na pesquisa e, caso concorde, pedimos que assine o formulário em anexo, autorizando a participação da sua criança na pesquisa. É importante lembrar que a sua autorização pode ser retirada a qualquer momento e que a sua decisão será totalmente respeitada. Além disso, estarei sempre à disposição para esclarecer qualquer dúvida ou demais assuntos relacionados à pesquisa, por e-mail(msilvamendes24@yahoo.com.br) ou por telefone (85476672 ou 96883258).

Objetivo deste estudo

Esta pesquisa tem como objetivo investigar como a criança constrói a sua identificação étnico-racial na pré-escola e compreender se questões relacionadas a

essa temática está presente no ambiente escolar e como é tratada pelos profissionais da escola, tanto na relação entre as crianças, como na relação entre elas e os adultos.

O que será realizado no presente estudo

Para a realização deste estudo, será realizada uma sessão de desenho com a criança, na qual será pedido que ela desenhe ela mesma, a sua família e a sua casa. Após esse momento, será pedido também que a criança desenhe uma criança branca e outra negra, bem como suas famílias e suas casas. Conversaremos com as crianças sobre suas produções. Além disso, serão também realizadas observações das crianças em suas atividades do dia-a-dia da escola, brincando com outras crianças e/ou na hora de comer ou se arrumar (situações mediadas por alguns profissionais da escola).

Os resultados

O objetivo é contribuir com a formação dos professores a respeito dessa temática tão importante. No que se refere aos resultados específicos do seu filho, o senhor (a) poderá ser informado (a), se assim o desejar. Informações específicas sobre outros participantes do estudo não poderão ser fornecidas, sendo somente ao próprio participante.

Quanto à privacidade da criança e de seus responsáveis

Asseguramos que nenhum dado de identificação pessoal seu ou da criança será incluído nos resultados deste estudo. Ou seja, os dados referentes as crianças serão mantidas em sigilo. Registros em áudio e vídeo deverão ser transcritos para fins de pesquisa ou docência, como exemplo de resultados gerais. Se em algum momento, ao longo da pesquisa, a criança demonstrar qualquer tipo de desconforto com a realização da atividade, a atividade será imediatamente interrompida, de modo a não gerar qualquer tipo de desconforto à criança.

Conto com o seu apoio.

Recife, ____ de _____ de 2015

Marília Silva Mendes (mestranda)

APÊNDICE C



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES

Dados de Identificação do Projeto de Pesquisa

Título do projeto: **A identidade racial a partir de um grupo de crianças da Educação Infantil da Rede Municipal do Recife.**

Pesquisadora responsável: Marília Silva Mendes msilvamendes24@yahoo.com.br)

Orientadora: Pompéia Villachan-Lyra (pompeialyra@gmail.com)

Autorização dos responsáveis para a participação da criança na pesquisa (continuação)

Dou a minha permissão para o uso das informações contidas nos registros em vídeo e/ou entrevistas para uso na defesa da dissertação de Marília Mendes da Silva, e ainda, em conferências, palestras, seminários e demais publicações com fins de ensino e pesquisa, desde que seja preservado o sigilo quanto aos nomes e demais informações pessoais.

Recife, _____ de _____ de 2015.

Assinatura do (a) responsável

APÊNDICE D



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES

Dados de Identificação do Projeto de Pesquisa

Título do projeto: **A identidade racial a partir de um grupo de crianças da Educação Infantil da Rede Municipal do Recife.**

Pesquisadora responsável: Marília Silva Mendes (msilvamendes24@yahoo.com.br)

Orientadora: Pompéia Villachan-Lyra (pompeialyra@gmail.com)

Autorização dos responsáveis para a participação da criança na pesquisa

Estou consciente de que a minha participação neste estudo de pesquisa conduzido por Marília Silva Mendes para a obtenção do título de mestre em Educação, Culturas e Identidades (UFRPE/FUNDAJ) é completamente voluntária. Sei que se eu tiver qualquer dúvida a respeito da pesquisa ou dos procedimentos que serão usados terei total liberdade para questionar. Caso queira, poderei também, em qualquer momento, sair do estudo, alterar o esquema de horários de forma conveniente para ambas as partes, ou recusar participar em procedimentos desta pesquisa em que eu me sinta incomodada ou que eu julgue perigoso, de alguma forma, para meu filho (a), para mim mesma ou para a minha família. Estou ciente dos objetivos gerais desta pesquisa, da metodologia que será adotada nesse estudo, como está descrito no documento “Esclarecimentos gerais a respeito do presente estudo”, cuja cópia eu recebi.

Garantidas as questões acima mencionadas, dou o meu consentimento para a participação de _____ (incluir o nome da criança) nessa pesquisa, assim como a utilização dos materiais produzidos durante a pesquisa, para fins acadêmicos.

Recife, _____ de _____ de 2015.

Assinatura do(a) responsável

APÊNDICE E



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES**

Dados de Identificação do Projeto de Pesquisa

Título do projeto: A identificação étnico- racial em crianças da educação infantil de uma escola da Cidade do Recife.

Pesquisadora responsável: Marília Silva Mendes msilvamendes24@yahoo.com.br)

Orientadora: Pompéia Villachan-Lyra (pompeialyra@gmail.com)

**Autorização dos responsáveis para a participação da criança na pesquisa
(continuação)**

Dou a minha permissão para o uso das informações contidas nos registros em vídeo e/ou entrevistas para uso na defesa da dissertação de Marília Mendes da Silva, e ainda, em conferências, palestras, seminários e demais publicações com fins de ensino e pesquisa, desde que seja preservado o sigilo quanto aos nomes e demais informações pessoais.

Recife, _____ de _____ de 2015.

Assinatura do (a) responsável

APÊNDICE F



PREFEITURA DO RECIFE
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
SECRETARIA EXECUTIVA DE GESTÃO PEDAGÓGICA

Recife, 04 de agosto de 2015.

CARTA DE ANUÊNCIA

Informamos que Marília Silva Mendes, estudante do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, está autorizada a realizar, na **Escola Municipal Vila Santa Luzia**, pesquisa relativa ao seu projeto intitulado “**A percepção da identificação étnico-racial em crianças da educação infantil de uma pré-escola da cidade do Recife**”.

Salientamos que, caso haja ação de filmagens e/ou fotografias, a pesquisadora deverá solicitar autorização individual por escrito dos indivíduos/responsáveis envolvidos no referido estudo.

Atenciosamente,


Maria Angélica Pitanga
Assessora Técnica – SEGEP
Mat. 61.720-2