



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LAJARA JANAINA LOPES CORRÊA



**UM ESTUDO SOBRE AS RELAÇÕES
ÉTNICORRACIAIS NA PERSPECTIVA DAS
CRIANÇAS PEQUENAS**

**São Carlos (SP)
2017**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



LAJARA JANAINA LOPES CORRÊA

UM ESTUDO SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS NA PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS PEQUENAS

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção de título de Doutora em Educação.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Anete Abramowicz

Agência de fomento: CAPES/OBEDUC-2013.



São Carlos (SP)
2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Lajara Janaina Lopes Correa, realizada em 23/02/2017:

Prof. Dra. Anete Abramowicz
UFSCar

Prof. Dra. Tatiane Cosentino Rodrigues
UFSCar

Prof. Dra. Ana Cristina Juvenal da Cruz
UFSCar

Prof. Dra. Janaína Damaceno Gomes
UERJ

Prof. Dra. Ioné da Silva Jovino
UEPG

Dedico este trabalho aos meus queridos pais, Joanice e Ernani.
Ao Tote (Aristóteles), meu amor!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família, meu pai Ernani e minha mãe Joanice que ensinaram a persistir, a teimar e que podemos recomeçar sempre! Com a minha mãe aprendi que não precisava ser uma trabalhadora doméstica, ou diarista, não estou desmerecendo o trabalho doméstico, mas poderia sonhar com outra profissão, talvez ser doutora. Mãe: não me formei em Medicina, mas virei doutora, acho que está valendo doutora em Educação. Sou a primeira da minha família a cursar Ensino Superior e trilhar um caminho tão longo na universidade.

Ao Aristóteles (Tote) pela paciência, carinho e amor. Obrigada por todo o aprendizado e parceria. Amo você!

Agradeço imensamente as minhas irmãs: Tatiane e Thais que alegra os meus dias com seus doces, tortas e bolos. Obrigada pelo carinho e apoio! Os meus irmãos: Ernani Jr. e Claudio. Os meus sobrinhos/as lindos/as: Brenda Caroline, Thiago e Kaio.

Agradeço a todos/as irmãos e irmãs de santo, do Inzo Diá Musambu Kaiango M'boti Ofulá. Aprendi que família também se constrói, sou feliz por estar entre vocês. Agradeço a mãe Corajacy, talvez as palavras não traduzam o meu amor e todo o sentimento que tenho por esta mulher maravilhosa.

Agradeço o meu sogro Horácio da Silva e a minha sogra Maria Aparecida de Almeida pelo carinho. Aos meus cunhados/as: Lucélia e Washington pelo apoio. E aos meus sobrinhos/as lindos: Gabriel e Isadora.

Agradeço as minhas amigas Ana Carolina Wolf, Elaine Mota, Elizabeth Conceição Alves, Fernanda Gonçalves, Silvia Palmacena e Tatiana de Oliveira, pela força, amizade e carinho, pessoas maravilhosas que me acompanham desde o ensino médio (magistério) no CEFAM. Aos queridos: Nicolas e Benício crianças encantadoras que tenho oportunidade de conviver.

Agradeço de forma especial às professoras Fabiana Estela, Vera Lúcia e Marina pelo carinho, apoio e parceria na pesquisa. Que alegria! Encontrar

professoras como vocês! À Selma N. Vilas Boas diretora educacional da CEI Margarida Maria Alves em 2015, pelo apoio. As orientadoras pedagógicas Patrícia Rocha (2015) que contribuiu no início da pesquisa, recebendo e me apresentando as professoras e Tânia Cristina Okubo (2016) pelo convite para apresentar os resultados da pesquisa as professoras/es. E a todos profissionais da CEI Margarida Maria Alves sempre dispostos/as ajudar, conversaram comigo, compartilharam suas vivências e trajetórias na educação infantil. As crianças das turmas: Tubarão, Flor, Brincadeiras e Estrela pela participação na pesquisa, pois sem eles/elas não seria possível à realização da pesquisa.

A Jaqueline Lima Santos, amigona, sem palavras para você!

Aos amigos/as: Márcia Lúcia Anacleto de Souza, Silas Eduardo de Souza, Moacir Mendes e Cinthia Simões pelo carinho e amizade.

A querida Magali Mendes e José Prettu (Zé Prettu) do FECONEZU, pela luta no combate ao racismo.

Aos amigos do Movimento Negro de Campinas: Reginaldo Bispo, Margarida Barbosa, João Cícero, Anunciação Marqueza, Márcio Roberto do Carmo, Fátima Maria dos Santos São Roque, Dora Célia Simplício, Adão Luiz Carlos, pelos encontros, desencontros e pelas contribuições militantes.

Aos colegas do Machadinho. Valeu Márcio e Ivone!

Ao querido amigo Rafael Gomes (Bantu), que ótimo que conservamos a nossa amizade e agora sou dinda do Khalil Bantu.

A Doraci Alves Lopes pela amizade e carinho. Como ela mesma diz: "*minha pupila!*". Obrigada por incentivar a ingressar no mestrado.

A querida Míghian Danae pela amizade, trocas, discussões, muitas conversas e envio de materiais. Fico feliz quando uma pessoa compartilha saberes, pode ter certeza que as nossas conversas me ajudaram a sobreviver no doutorado. Migh você é incrível!

A querida amiga Carolina Duarte Damasceno e Alisson Rafael Aguiar Barbosa pela amizade, carinho e generosidade. Obrigada por me acolher em seu lar e me apresentar à cidade de São Carlos.

A Alessandra Prado pelo carinho, amizade, incentivo e força. Obrigada por dividir apto comigo, aprendi muito com você!

Agradeço a Janaina Damasceno pela amizade, apoio e incentivo. Obrigada por me apresentar a trajetória de Virgínia Leone Bicudo.

A querida amiga Silvia Binsfeld, pelo apoio e amizade.

Ao Regilson, pelas conversas, amizade e incentivo.

Ao Rodrigo Tomaz (Dida) por me oferecer as melhores caronas de Campinas a São Carlos e pelas conversas agradáveis.

A Monica Menezes pela amizade, força e revisão do texto de qualificação.

A todos os meus colegas e amigos pelo incentivo.

A todos os meus familiares pelo apoio, incentivo e paciência.

Agradeço as/os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar pelas aulas e importantes sugestões.

Aos colegas e amigos da Pós-Graduação em Educação da UFSCar pelas conversas.

Aos companheiros/as de luta e do Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) do projeto NEAB: Andrea, Boaventura Santy, Camila Rosa, Cauê Gomes, Cinthia Catoia, Danilo Morais, Deivison M. Faustino (Nkosi), Dionísio Pimenta, Érica Kawakami, Fabiano Maranhão, Gutenberg, Iraí Teixeira, Ivanilda A. Cardoso, José Ricardo, Lara Facioli, Larissa do Nascimento, Leandro S. de Oliveira, Luiz Fernando, Maria Fernanda Luiz, Marcelo Diop, Monique Priscila, Tamires Soares, Thais Fernanda, Valda Rocha, Vanessa Mantovani e Vivian Parreira pelas nossas vivências na UFSCar e pelo comprometimento com a temática

racial. Agradeço os professores: Valter Roberto Silvério e Tatiane Cosentino Rodrigues pelo apoio, incentivo e parceria.

Aos queridos/as do grupo de pesquisa: Silvio, Emerson, Gustavo, Afonso, Thiago, Júlia, Andreína, Paulo, Ivone, Gabriela Tebet, Andrea Moruzzi, compartilhamos muitos momentos agradáveis e diversas reuniões de pesquisa.

A secretária Silvana do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar pelo apoio.

Agradeço as professoras Tatiane Cosentino, Ana Cristina, Ione Jovino e Janaina Damasceno pela participação da banca de defesa.

Agradeço de forma especial à professora Anete Abramowicz, orientadora, incentivadora, pela amizade, atenção, apoio, paciência e respeito. Obrigada pelas importantes contribuições, por me receber na UFSCar e indicar inúmeras possibilidades e caminhos a seguir. Gratidão!

A querida Vanda de Souza Vieira do Movimento Negro Unificado (MNU) pela revisão final da tese. Muito obrigada!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ao programa Observatório da Educação - CAPES e INEP (Brasil), pelo financiamento da pesquisa de doutorado.

Agradeço também aqueles e aquelas que lutam pela educação.

Ngunzo (Paz).

Sou negra ponto final
Devolvo-me a identidade
Rasgo a minha certidão
Sou negra sem reticências
Sem vírgulas, sem ausências.
Alzira Rufino, escritora (Movimento
de Mulheres Negras)¹.

¹ Poemas. Disponível em: <http://www.casadeculturadamulhernegra.org.br/>

Muitos têm habilidade com as palavras. Denominam-se visionários, mas não veem. Muitos têm o dom da língua, mas nada para dizer. Não os escutam. Muitos que têm palavras e língua, não têm ouvidos. Não podem ouvir e não saberão.

Não há necessidade de que as palavras infestem nossas mentes. Elas germinam na boca aberta de uma criança descalça no meio das massas inquietas. Elas murcham nas torres de marfim e nas salas de aula.

Joguem fora a abstração e o aprendizado acadêmico, as regras, o mapa e o compasso. Sintam seu caminho sem anteparos. Para alcançar mais pessoas, deve-se evocar as realidades pessoais e sociais não através da retórica, mas com sangue, pus e suor.

Escrevam com seus olhos como pintoras, com seus ouvidos como músicas, com seus pés como dançarinas. Vocês são as profetisas com penas e tochas. Escrevam com suas línguas de fogo. Não deixem que a caneta lhes afugente de vocês mesmas. Não deixem a tinta coagular em suas canetas. Não deixem o censor apagar as centelhas, nem mordanças abafar suas vozes. Ponham suas tripas no papel.

Não estamos reconciliadas com o opressor que afia seu grito em nosso pesar. Não estamos reconciliadas.

Encontrem a musa dentro de vocês. Desenterrem a voz que está soterrada em vocês. “Não a falsifiquem, não tentem vendê-la por alguns aplausos ou para terem seus nomes impressos”.

Gloria Anzaldúa. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo, 1980.²

² Tradução de Edina De Marco. Revisão de Claudia de Lima Costa e Simone Pereira Schmidt. Mostra de Cinema – Mulheres em Cena. Catálogo da mostra de cinema homônima realizada no Centro Cultural Banco do Brasil – CCBB, em 2016, entre 21 de setembro e 03 de outubro no Rio de Janeiro, e entre 21 de setembro e 10 de outubro em São Paulo. Andrea Armentano, Natalia Christofolletti Barrenha e Sofia Torre (orgs). São Paulo: Buena Onda Produções Artísticas e Culturais, 2016.

CORRÊA, Lajara Janaina Lopes. Um Estudo sobre as Relações Étnicorraciais na Perspectiva das Crianças Pequenas. São Carlos, 2017. 183f. Tese de Doutorado em Educação - Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Carlos, 2017.

RESUMO

Esta pesquisa pretende analisar as relações étnicorraciais entre crianças de três a seis anos. A pesquisa tem como objetivos identificar: (i) de que maneira as crianças pequenas compreendem a identificação étnicorracial; (ii) em qual momento começam a ter “noção” sobre o pertencimento racial; (iii) as suas impressões sobre as relações raciais e (iv) como se autodeclaram. Como procedimento metodológico realizou-se a pesquisa de campo em uma instituição de educação infantil na cidade de Campinas (SP). Foram utilizados diferentes procedimentos para a coleta dos dados: entrevista com as crianças, “teste” com as bonecas/os, registro fotográfico realizado pelas crianças, desenhos das crianças, conversas informais e as rodas de conversas. As entrevistas se constituíram em conversas com as crianças sobre sua cor e raça. Nas entrevistas coletamos informações gerais sobre suas idades, cor/raça; realizamos os “testes” com as bonecas/os de diferentes tonalidades; buscamos apresentar as “falas” das crianças sobre sua cor e raça, além de colher dados sobre a cor e raça de seus familiares. Na pesquisa com crianças pequenas verificamos na escola como as crianças pequenas subjetivam, contam e falam sobre a temática racial. Pois, da mesma forma que se aprende a ser menina ou menino se aprende a ser negro e a ser branco. Trata-se de uma estrutura social real, relacional e da agência das crianças que necessita ser diagramada. Estas são questões de nossa pesquisa de doutorado. O desafio da pesquisa foi dialogar com as crianças sobre a sua cor e raça. Como constroem seu processo de identificação. Analisamos as relações raciais entre crianças pequenas, buscando explicitar a perspectiva das crianças sobre o pertencimento racial a partir de discussão sobre conceito de criança e infância presente na sociologia da infância. A pesquisa se torna relevante para estudarmos como as crianças percebem a diversidade étnicorracial no cotidiano desde a tenra idade. Esperamos que o resultado deste estudo contribua para o aprofundamento do conhecimento do campo da Educação sobre as relações étnicorraciais a partir da percepção das crianças pequenas. Destacamos que a pesquisa faz parte do projeto OBEDUC-2013 de *“Políticas Públicas Municipais de Educação Infantil: diagnóstico e pesquisa”*.

Palavras-chave: Identificação étnico-racial, infância, infância negra, crianças, sociologia da infância.

ABSTRACT

This research aims to analyze ethnic-racial relations among children aged three to six years. The research aims to identify: (i) how small children understand ethnic-racial identification; (ii) what moment they begin to have a "notion" about racial belonging; (iii) their impressions on race relations and (iv) how they self-professed. As methodological procedures, we performed field research at a kindergarten institution in Campinas, SP. Different procedures were used to collect the data: interviews with the children, "test" with the dolls, photographic record made by the children, drawings of the children, informal conversations and the conversational wheels. The interviews consisted of conversations with the children about their color and race. In interviews we collected general information about their ages, color / race; We perform the "tests" with the dolls of different shades of colors; We sought to present the children's statements about their color and race, as well as data on the color and race of their relatives. In the research with young children, we intend to verify in school how small children subjectivate, tell and talk about the racial theme. For in the same way that one learns to be a girl or a boy one learns to be black and to be white. It is a real, relational social structure and the children's agency that needs to be diagrammed. These are questions of our doctoral research. The challenge of the research was to dialogue with the children about their color and race. How they build their identification process. We intend to analyze racial relations among young children, seeking to make explicit the perspective of children on racial belonging from a discussion about the concept of children and childhood present in the sociology of childhood. Research becomes relevant to study how children perceive ethnic-racial diversity in everyday life from an early age. We hope that the result of this study will contribute to the deepening of the knowledge of the field of Education about ethnic-racial relations from the perception of the young children. We emphasize that the research is part of the OBEDUC-2013 project of "Municipal Public Policies of Early Childhood Education: Diagnosis and Research".

Keywords: Ethnic-racial identification, childhood, black childhood, children, sociology of childhood.

LISTA DE SIGLAS

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEI- Centro de Educação Infantil

CNE- Conselho Nacional de Educação

CMEI- Centro Municipal de Educação Infantil

EJA- Educação de Jovens e Adultos

EMEF- Escola Municipal de Educação Infantil

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

PNAD- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PROEPRE- Programa de Educação Pré-escolar e de Primeiro grau

SME- Secretaria Municipal de Educação

UFBA- Universidade Federal da Bahia

UFC- Universidade Federal do Ceará

UFSCar- Universidade Federal de São Carlos

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

URGRS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFPR- Universidade Federal do Paraná

UFPB- Universidade Federal da Paraíba

UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina

UNICAMP- Universidade Estadual de Campinas

USP- Universidade de São Paulo

PUC/MG- Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

PUC/SP- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

LISTA DE TABELAS

Tabela I Distribuição de tese e dissertações por universidades.....	29
Tabela II Distribuição de tese e dissertações por unidade da federação	30
Tabela III Distribuição de tese e dissertações por períodos de defesa	32
Tabela IV Natureza das produções encontradas	37
Tabela V Eixos temáticos encontrados nas teses e dissertações.....	40
Tabela VI Preferência pelas bonecas/os.....	91
Tabela VII Preferência pelas bonecas/os- Turma Flor	92
Tabela VIII Preferência pelas bonecas/os Turma Estrela	93
Tabela IX Preferência pelas bonecas/o Turma Brincadeiras.....	94
Tabela X Preferência pelas bonecas/os.....	104
Tabela XI Preferência pelas bonecas/os.....	106
Tabela XII Preferência pelas bonecas/os.....	108
Tabela XIII Preferência pelas bonecas/os.....	109

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico I Distribuição de dissertações	31
Gráfico II Distribuição de teses.....	31
Gráfico III Distribuição de teses e dissertações por período de defesa.....	32
Gráfico IV Perfil étnicorracial das crianças 2014.....	77
Gráfico V Perfil étnicorracial das crianças 2015.....	79
Gráfico VI Perfil étnicorracial da mãe da criança, segundo a heteroatribuição	80
Gráfico VII Perfil étnicorracial do pai da criança, segundo a heteroatribuição	80
Gráfico VIII Perfil étnicorracial das crianças- turma das brincadeiras	82
Gráfico IX Perfil étnicorracial das mães- turma das brincadeiras.....	83
Gráfico X Perfil étnicorracial dos pais- turma das brincadeiras	83
Gráfico XI Perfil étnicorracial de todas as crianças participantes da primeira etapa da pesquisa.....	86
Gráfico XII Perfil étnicorracial das 58 crianças participantes da segunda etapa da pesquisa	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Teses e dissertações defendidas no Brasil	33
Quadro 2 Respostas dos familiares das crianças	114
Quadro 3 Respostas dos familiares das crianças	118

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 Biblioteca Central	65
Imagem 2 Livros produzidos pela equipe escolar	65
Imagem 3 Parque infantil	66
Imagem 4 Assembleia de moradores.....	68
Imagem 5 Bonecas produzidas para pesquisa.....	90
Imagem 6 Bonecas acervo sala de referência	98
Imagem 7 Bonecas acervo sala de referência	100
Imagem 8 Bonecas de vinil	104
Imagem 9 Crianças participantes do projeto	113
Imagem 10 Crianças que levaram a bolsa para casa	113
Imagem 11 Boneco Murilo.....	114
Imagem 12 Bonecas Laura e Amanda	118
Imagem 13 Brincando de “arrumar” o cabelo.....	126
Imagem 14 Conjunto de fotos da CEI Margarida M. Alves tirada por crianças ...	131
Imagem 15 Desenho Minha família na visão de Heloísa	140
Imagem 16 Desenho Minha família na visão de Ana Carolina.....	140
Imagem 17 Desenho Minha família na visão de Kethelyn.....	141
Imagem 18 Desenho Minha família na visão de Thaíssa.....	141
Imagem 19 Desenho Minha família na visão de Arthur.....	142
Imagem 20 Desenhos: eu sou assim, minha família e minha professora	146
Imagem 21 Desenho sobre comidas afro-brasileiras	148
Imagem 22 Crianças saboreando comida afro-brasileira	149
Imagem 23 Livros infantis de tecido produzidos pela escola	150
Imagem 24 Livro infantil de tecido produzido pela Professora Vera Lúcia Luiz ..	151
Imagem 25 Festa de aniversário	153
Imagem 26 Cartas das crianças. Resposta da direção escolar.....	155

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	19
INTRODUÇÃO	25
CAPÍTULO I - PESQUISAS SOBRE INFÂNCIA E PERTENCIMENTO RACIAL	27
Mapeamento de teses e dissertações: racismo e educação infantil	40
Mapeamento de teses e dissertações: raça, infância e práticas pedagógicas	45
Mapeamento de teses e dissertações: raça como categoria de análise	47
Mapeamento de teses e dissertações: infância e relações raciais	50
Mapeamento de teses e dissertações: literatura infanto-juvenil, identidade e raça	51
Mapeamento de teses e dissertações: política de acesso e permanência das crianças negras à educação infantil	53
Mapeamento de teses e dissertações: infância e perspectiva do racismo	54
Mapeamento de teses e dissertações: sociologia da infância e pertencimento racial	57
CAPÍTULO II - CAMINHOS DA PESQUISA - SITUANDO CAMPO E SUJEITOS	60
Raça, no Brasil, sempre <i>deu muito que falar</i>	60
Caminhos da pesquisa	63
Centro de Educação Infantil	64
Bairro Vila União	66
Entrada no Campo - Crianças na educação infantil	68
CAPÍTULO III - AS CRIANÇAS FALAM SOBRE SUA COR E RAÇA	74
As crianças falam sobre sua cor e raça: entrevista I	75
As crianças falam sobre sua cor e raça: entrevista II	78
As crianças falam sobre sua cor e raça: entrevista III	81
As bonecas de pano	87
Turma da Flor: meninas pretas brincam com bonecas brancas	97
Turma Estrela e das Brincadeiras: meninas pretas e brancas brincam com bonecas pretas	99
Bonecas de vinil	103
Turma da Flor	106
Turma da Estrela	108
Turma das Brincadeiras	109
Diário sobre os bonecos	111
Visita do boneco Murilo	114
Visita das bonecas Laura e Amanda	118
CAPÍTULO IV - A ESCOLA COMO LUGAR DE EXPERIÊNCIAS	123
Apresentando as professoras	123
Brincadeiras - Eu posso soltar seu cabelo? Quero fazer chapinha!	126
Desenho das crianças	139
Desenho: está é minha família	140
Projeto Identidade	144
Experiência de uma professora negra	145
Comidas afro-brasileiras	148
Bonecas negras	149
Livros infantis	150
Festa de aniversário	152
CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS	156
REFERÊNCIAS	165
ANEXOS	175

APRESENTAÇÃO

O presente memorial tem por objetivo descrever a minha trajetória educacional, destacando as atividades acadêmicas que venho desenvolvendo ao longo do meu período de formação e da minha atuação profissional. O texto apresenta uma breve autobiografia focalizando a minha formação acadêmica, desde o ensino médio, passando pela graduação, mestrado e doutorado. Destaco as minhas atividades acadêmicas: graduação, pesquisa no mestrado e doutorado.

1. BREVE AUTOBIOGRAFIA

Nasci na cidade de São Paulo, Estado de São Paulo, aos dezenove de outubro, sou filha de Joanice Lopes de Souza e Ernani Corrêa. Tenho cinco irmãos, sendo duas mulheres e três homens. Atualmente, sou casada e não tenho filhos. A minha educação básica foi realizada em escola pública. Aos sete anos de idade iniciei os meus estudos na escola Estadual Antônio Pires Barbosa (Campinas, SP) e depois o Ensino Médio no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM (Campinas, SP). Foi no Ensino Médio que me apaixonei pela carreira do magistério, e foi lá também, que tive a oportunidade de ler os textos de Paulo Freire e foi nesta época que tive contato com pedagogia crítica e com métodos de ensino que valorizam o conhecimento dos estudantes.

Foi no Ensino Médio que conheci o Festival Comunitário Negro Zumbi (FECONEZU), através de uma amiga fui convidada a participar do evento que reunia diversas atividades culturais e debate sobre o racismo. Aos 15 anos fui ao evento porque estava interessada nos shows de rap e também passear (conhecer outra cidade do interior e litoral de São Paulo). Sendo assim, o FECONEZU proporcionava um agradável passeio pelo litoral de SP, além de ouvir músicas rap, mas chegando ao evento descobri tantas coisas interessantes, vários debates sobre racismo, preconceito, juventude negra, fiquei tão encantada que retornei a esse evento muitas vezes. O FECONEZU foi a minha primeira experiência com a militância negra, participei do Grupo de

Trabalho de Juventude Negra e também contribui para a organização de um evento de juventude negra do FECONEZU. Na época utilizávamos cartas e também fazíamos reuniões do Grupo de Trabalho nas residências de militantes do movimento negro. Depois disso, passei por diversas organizações e movimentos sociais: Movimento Estudantil Secundarista, Movimento Hip Hop, Casa Laudelina de Campos Melo - Organização da Mulher Negra, Comunidade Tradicional de Terreiro e Movimento Negro Unificado - MNU.

A experiência que tive no CEFAM participando de grêmio estudantil, realizando leituras sobre educação, política e desigualdade social e a minha participação no movimento negro e no movimento de mulheres negras contribuiu para eu pensar em cursar uma universidade e decidi por me candidatar para a Licenciatura e Bacharelado em Ciências Sociais. O desafio em prestar o vestibular e cursar uma universidade foi enfrentado com ajuda e apoio do Cursinho Alternativo Herbert de Souza.

2. GRADUAÇÃO

Aos 25 anos ingressei na PUC-Campinas, onde cursei a Licenciatura e Bacharelado em Ciências Sociais no período noturno, pois trabalhava no período integral, exercia o cargo técnico de assessora parlamentar na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.

Meu primeiro contato com a pesquisa se deu por meio do trabalho de conclusão de curso. Meu orientador foi o Prof. Dr. Agenor José Teixeira Pinto Farias, antropólogo que pesquisava as comunidades indígenas, entretanto, o meu trabalho de conclusão de curso foi sobre as políticas de ações afirmativas. Este trabalho discutiu a política de ações afirmativas com questões referentes à identidade negra, às posições do movimento social negro sobre o tema, além de debater temas como racismo, preconceito e discriminação racial.

Em 2006, me formei em Ciências Sociais, na época a disciplina de Sociologia não fazia parte da grade curricular do Ensino Médio, por este motivo comecei a lecionar na escola pública estadual a disciplina de geografia e ensino religioso.

3. MESTRADO

Aos 32 e dois anos ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas (2009). Durante os meus estudos fui contemplada com uma bolsa da Capes do Programa de Suporte à Pós-graduação de Instituições de Ensino Particulares/PROSUP. Essa bolsa foi fundamental para a minha permanência na universidade, pois cobria as mensalidades do curso e ainda tinha um subsídio mensal de apoio à manutenção da bolsista.

Em 2009, recebi o diploma de mérito “Zumbi dos Palmares” da Câmara Municipal de Campinas, SP.

No primeiro ano de mestrado (2009) fui orientada pela Prof.^a Dra. Doraci Alves Lopes com tema curso pré-vestibular popular, movimentos sociais e educação. A professora Doraci se aposentou e no segundo ano de mestrado a Prof.^a Dr.^a Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha conduziu a orientação da pesquisa. Estas duas pesquisadoras influenciaram o início de minha trajetória acadêmica na universidade. Durante esse período participei de diversos eventos acadêmicos, os quais resultaram em publicações de trabalhos completos e ou resumos em anais de congressos.

Em 2011, tive a oportunidade de publicar uma resenha do livro “Avaliação escolar, gênero e raça”, de Marília Pinto de Carvalho na revista *Estudos em Avaliação Educacional*.

A pesquisa de mestrado analisou as trajetórias de ex-alunos do curso pré-vestibular Herbert de Souza, situado na cidade de Campinas, (SP), que ingressaram em universidades públicas. A defesa da minha dissertação ocorreu em fevereiro de 2011. Os resultados obtidos, posteriormente, deram origem a um artigo publicado na revista *Educação Temática Digital (ETD)* em 2012.

Após a defesa da dissertação e influenciada pelas trajetórias dos jovens estudantes de um curso pré-vestibular decidi dedicar à docência em Sociologia na escola pública estadual. Durante três anos, fui professora da disciplina de Sociologia e lecionei para alunos/as do Ensino Médio da rede estadual de SP, além de lecionar a disciplina de História para alunos/as do ensino fundamental II na Prefeitura Municipal de Campinas. Nesse período

também tive a oportunidade de lecionar na Universidade de Mogi das Cruzes (UMC) no Curso de Pós-Graduação “Didática e Metodologia do Ensino Superior” as disciplinas: Estratégias de Educação Continuada; Políticas Públicas e Educação para a pós-graduação *lato sensu*. Isso me motivou a pensar na possibilidade de adentrar a carreira acadêmica. Em março de 2013 ingressei no doutorado em Educação na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

4. DOUTORADO

Meu doutorado foi realizado no Centro de Educação e Ciências Humanas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos.

Fui orientada pela Prof.^a Dr^a. Anete Abramowicz e fui contemplada com uma bolsa de doutorado CAPES-OBEDUC. A pesquisa de doutorado foi vinculada ao Programa do Observatório da Educação – CAPES e INEP (2013), por meio do Projeto intitulado: “*Políticas Públicas Municipais de Educação Infantil: diagnóstico e pesquisa*”, coordenado pela Prof.^a Dr^a. Anete Abramowicz da Universidade Federal de São Carlos. No primeiro ano de doutorado participei do Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente (PESCD) da disciplina de *Didáticas e Educação das Relações Étnicorraciais*, ministrada pela Professora Doutora Tatiane Cosentino Rodrigues aos alunos do curso de Pedagogia. Nesta disciplina, tratamos dos conhecimentos relativos às relações raciais procurando entender como está configurado o campo das relações étnicorraciais no Brasil, além de discutir o racismo, as relações étnicorraciais na escola, as africanidades, religiosidade africana, introdução à história da África, entre outros.

No segundo ano do doutorado, realizei o estágio na disciplina de *Educação Infantil: a Criança, a Infância e as Instituições*, ministrada pela Professora Doutora Andrea Moruzzi aos alunos/as do Curso de Pedagogia, na UFSCar. Durante o acompanhamento e participação na disciplina de “*Educação Infantil: a Criança, a Infância e as Instituições*”, acredito ter contribuído para a ampliação dos conhecimentos teóricos das/os alunas/os inscritos, mediante a pesquisa de materiais e intervenções que pudessem

subsidiar as discussões desenvolvidas em aula; a realização de algumas inserções e apresentações de novos elementos para a reflexão dos conteúdos abordados na disciplina. Nesta perspectiva, tratamos dos conhecimentos relativos à história, sociologia, pedagogia e cultura da criança, procurando entender como está configurado o campo da infância no Brasil, além de discutir as diversas vertentes que analisam o aparecimento da ideia de infância; a introdução das principais temáticas relativas à educação da criança de zero a seis anos, abordagens de ensino aprendizagem: as diversas escolas; a história da criança, da infância e das instituições; entre outros. Além do mais, o acompanhamento e orientação dos estudos das/os alunas/os, realizado por meio de monitorias semanais que possibilitaram um aprofundamento do assunto e a superação de dúvidas e dificuldades apresentadas diante de conceitos e sistemas de pensamento dos autores discutidos na disciplina. No final do segundo ano de doutorado (2014), o projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Em 2014, juntamente com a Prof^a. Dr^a. Anete Abramowicz, escrevemos um artigo originário do tema de pesquisa e foi publicado na revista Linha Mestra (Associação de Leitura do Brasil).

A pesquisa de doutorado foi realizada em uma instituição de educação infantil, na cidade de Campinas, SP e analisou as relações étnicorraciais entre crianças de três a seis anos.

Em 2015, juntamente com a professora de educação infantil Vera Lúcia Luiz foi produzido um texto intitulado “Educação das relações étnicorraciais e práticas pedagógicas na educação infantil” que se tornou capítulo do livro “África e Brasil: História, cultura e educação”.

Finalmente, nos dois últimos anos de doutorado dediquei a pesquisa de campo com as crianças pequenas na instituição de educação infantil. Logo após, a realização da pesquisa de campo apresentei o texto de qualificação com resultados preliminares da pesquisa que foi aprovado pela banca. Em seguida, iniciei a análise de dados e preparei o texto final para defesa agendada para fevereiro de 2017.

Em dezembro de 2016 recebi a notícia de que o artigo, produto do levantamento documental da tese, havia sido aceito para publicação na Revista *Saber & Educar* com tema *Estudos da Criança e Educação de Infância*,

publicado no final de 2016. Assim, juntamente com Míghian Danae Ferreira Nunes (coautora) tive a oportunidade de publicar o meu primeiro artigo tendo como temática as crianças negras e a sociologia da infância.

Ao longo da minha trajetória acadêmica, tenho me esforçado e me dedicado, cumprindo as minhas obrigações que acredito serem importantes para ingressar na carreira acadêmica. Os resultados relacionados das minhas pesquisas acadêmicas foram sintetizados em artigos publicados, capítulo de livro e relatórios técnico. Além disso, foram apresentados em congressos científicos e em resumos expandidos publicados em anais de congresso. Nesse sentido, apresento a minha tese.

INTRODUÇÃO

Este trabalho está vinculado à linha de pesquisa Educação, Cultura e Subjetividade do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, SP. A pesquisa tem como analisar as relações étnicorraciais entre crianças de três a seis anos. A pesquisa tem como objetivos identificar: (i) de que maneira as crianças pequenas compreendem a identificação étnicorracial; (ii) qual momento começam a ter “noção” sobre o pertencimento racial; (iii) as suas impressões sobre as relações raciais e (iv) como se autodeclaram.

No primeiro capítulo intitulado “Pesquisas sobre infância e pertencimento racial”, apresentamos a síntese de vinte e dois trabalhos encontrados, estes se iniciam na década de noventa, sendo o primeiro deles em 1994 e o último deles em 2015, perfazendo assim, vinte e um anos. As pesquisas demonstram a existência de práticas discriminatórias no contexto da educação infantil e apresentamos aqui importantes pesquisas que tratam da criança negra no contexto escolar.

No segundo capítulo, foram apresentados os caminhos da pesquisa e situamos o campo e os sujeitos que participaram da pesquisa. No terceiro capítulo, intitulado “As crianças falam sobre sua cor e raça”, serão apresentadas as entrevistas que foram realizadas com 40 crianças de 03 a 06 anos de idade, visando obter informações gerais sobre suas idades, cor/raça; buscamos entender as *falas* das crianças sobre pertencimento racial, além de dados sobre a cor e raça de seus familiares. As entrevistas se constituíram em conversas como se identificam em relação a sua cor/raça; o trabalho de coleta de dados através das entrevistas foram divididos em três itens: o primeiro deles refere-se à pesquisa piloto realizada com as crianças da turma Tubarão em 2014, o segundo, ocorreram na turma da Flor em 2015 (antiga turma Tubarão), e o terceiro, na turma das Brincadeiras. Abordamos os testes realizados com as bonecas/os de diferentes tonalidades de cores; apresentamos informações sobre o pertencimento racial das crianças e destacamos a importância da metodologia de construção dos bonecos/as; produzimos as bonecas/os de acordo com a percepção da criança, escolhemos quatro categorias (branco,

preto, marrom, e mais ou menos preta ou branca). Utilizamos as categorias apresentadas pelas crianças e confeccionamos bonecos e bonecas de pano nas cores: branco, bege, marrom e preto. Na última etapa da pesquisa realizamos o teste das bonecas/os, preferimos utilizar bonecas/os de vinil nas cores branco e preto; buscávamos entender quais os critérios e a maneira pela qual elegiam os bonecas/os mais bonitos.

No quarto capítulo, “A escola como lugar de experiências”, realizamos diversas abordagens metodológicas: experimento com bonecas, observação participante, registro fotográfico, desenhos, entrevistas individuais, rodas de conversas e tínhamos apenas uma questão objetiva sobre qual a percepção que as crianças têm sobre sua cor e/ou raça. Neste capítulo, serão apresentados os desenhos das crianças, através de informações sobre sua cor/raça, em seguida, serão abordados as conversas informais, as rodas de conversas buscando sublinhar a percepção das crianças sobre sua cor/raça, o registro fotográfico e as festas de aniversário. Apresentaremos como foi realizada a pesquisa com crianças pequenas, a experiência de uma professora negra que trabalha as relações étnico-raciais. No quinto capítulo, apresentamos as considerações finais.

De nossa perspectiva, a pesquisa aqui apresentada, se torna relevante por estudarmos como as crianças percebem a diversidade étnicorracial no cotidiano desde a tenra idade. Esperamos que o resultado deste estudo contribua para o aprofundamento do conhecimento do campo da Educação sobre as relações étnicorraciais a partir da percepção das crianças pequenas.

CAPÍTULO I

PESQUISAS SOBRE INFÂNCIA E PERTENCIMENTO RACIAL

Esta pesquisa está vinculada ao programa do Observatório da Educação - Capes e INEP, por meio do Projeto intitulado: “*Políticas Públicas Municipais de Educação Infantil: diagnóstico e pesquisa*”³.

O presente texto aborda o debate sobre identificação étnicorracial entre crianças. A pesquisa de doutorado pretende analisar as relações étnicorraciais entre crianças pequenas. O objetivo principal foi o de identificar de que maneira as crianças de três a seis anos compreendem a identificação étnicorracial.

Um dos caminhos deste texto de doutorado foi de realizar um levantamento bibliográfico sobre a produção acadêmica relacionada ao tema infância e relações étnicorraciais produzidos no Brasil a partir da década de 1990 até o ano de 2015. Esta pesquisa produziu este *corpus* teórico a partir de um levantamento e sistematização bibliográfica realizada entre os meses de março a dezembro de 2015, na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) - plataforma Banco de Teses e Dissertações - e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD-ibicit). Na primeira etapa da pesquisa, buscamos as produções acadêmicas das cinco regiões brasileiras. Na segunda etapa, identificamos as teses e dissertações por unidade da federação e por titulação (mestrado e doutorado). Na terceira etapa, apresentamos as teses e dissertações pela distribuição temporal. Na quarta etapa, combinamos as palavras-chave: sociologia da infância, raça, racismo, infância, criança, criança negra, infância negra, pertencimento racial, identificação étnicorracial com objetivo de verificar a representatividade da produção acadêmica, aprofundando o conhecimento e a relação entre os conceitos. A quinta etapa consistiu na pesquisa realizada em *sites* de congressos II Simpósio Luso-Brasileiro de Estudos da Criança (2013),

³Coordenado pela Prof^a. Dr^a. Anete Abramowicz da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

III Seminário Internacional Infâncias e Relações étnicorraciais (2014), e VIII Congresso Brasileiro de Pesquisadores (as) Negros (as) - COPENE, referências bibliográficas de teses e dissertações, entre outros; visto que o número de trabalhos encontrados na primeira etapa foi pequeno.

Ao cruzar os descritores, encontramos nas bases mencionadas apenas 06 trabalhos que continham os critérios escolhidos, o que nos levou a buscar outros modos de pesquisa. Após esta etapa, ao proceder às primeiras leituras dos trabalhos encontrados, fomos direcionadas para outras produções, e algumas delas, ao serem analisadas, foram também incluídas, juntamente com aquelas encontradas nos *sites* do Congresso Brasileiro de Pesquisadores (as) Negros (as) – COPENE, e em buscas por eventos científicos tais como: II Simpósio Luso-Brasileiro de Estudos da Criança (2013), III Seminário Internacional Infâncias e Relações étnicorraciais (2014), e VIII COPENE.

Foram publicadas 16 dissertações de mestrado e 06 teses de doutorado, totalizando 22 produções acadêmicas de 1990 até o final de 2015. Escolhemos os estudos com crianças até seis anos de idade e foram catalogadas neste levantamento apenas as teses e dissertações realizadas no Brasil e em Língua Portuguesa.

Apresentamos abaixo, as produções acadêmicas sobre infância e relações raciais das cinco regiões brasileiras. Conforme verificamos nos dados apresentados, cerca de 36% da produção acadêmica sobre infância e relações raciais está concentrada na região Sul, 36% na região Sudeste, 27% na região Nordeste, nas regiões Centro-Oeste e Norte, através do método escolhido, não foram encontradas nenhuma publicação em nível de pós-graduação. Em seguida, identificamos as universidades brasileiras que tem produções acadêmicas com o tema infância e relações raciais. Observe a tabela abaixo:

Tabela I - Distribuição de teses e dissertações por universidades brasileiras. Brasil, 2015.

REGIÃO	MESTRADO	DOUTORADO	TOTAL	%
NORTE				
NORDESTE				
UFPB	1	0		
UFC	3	1	6	27%
UFBA	1	0		
CENTRO-OESTE				
SUDESTE				
USP	1	0		
UNICAMP	2	1		
PUC-SP	1	1	8	36%
PUC-MG	1	0		
UFSCar	1	0		
SUL				
UFPR	1	1		
UFRGS	2	1	8	36%
UFSC	2	1		
TOTAL	16	6	22	100%

Fonte: Produzido pela autora de acordo com as bases de dados da Capes e BDTD, 2015.

As dissertações e teses produzidas nos Programas de Pós-Graduação das Universidades brasileiras apontam para 22 pesquisas, no entanto, a grande concentração da produção foi realizada nos mestrados da UNICAMP, USP, UFSCar, PUC-SP, PUC-MG, UFPR, UFRGS E UFSC e apenas o total de 06 teses de doutorado na UFPR, UFRGS, UFSC, PUC-SP, UNICAMP e UFC. Foram encontradas pesquisas de mestrado em outras universidades: UFPB, UFC e UFBA. Essas pesquisas foram produzidas nos programas de pós-graduação em Educação, também encontramos estudos em outros programas, tais como Letras e Economia. Exceto as universidades das regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil não apresentaram nenhum estudo sobre infância e relações étnicorraciais.

Em seguida, identificamos teses e dissertações por unidade da federação e por titulação. A tabela abaixo apresenta estas informações.

Tabela II - Distribuição de teses e dissertações por unidade da federação, Brasil 2015.

	MESTRADO	DOCTORADO	TOTAL
NORTE			
NORDESTE			
Paraíba	1	0	1
Ceará	3	1	4
Bahia	1	0	1
CENTRO-OESTE			
SUDESTE			
São Paulo	5	2	7
Minas Gerais	1	0	1
SUL			
Paraná	1	1	2
Rio Grande do Sul	2	1	3
Santa Catarina	2	1	3
TOTAL			22

Fonte: Produzido pela autora de acordo com a base de dados: Capes e BDTD, 2015.

Os dados indicam a predominância de dissertações de Mestrado na região Sudeste, por exemplo, em 2015, estas totalizam 38% da produção acadêmica nacional, destes, destacam-se os Estados de São Paulo e Minas Gerais. Os dados revelam, ainda, que 31% da produção acadêmica encontra-se na região Nordeste e destacam-se os Estados da Paraíba, Ceará e Bahia. Cabe registrar, que a região Sul possui 31% da produção, e destacam-se os Estados do Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina; não foi identificada nenhuma publicação sobre a temática na região Centro-Oeste e Norte. No que se refere às teses, encontramos 50% da produção acadêmica na região Sul, destacam-se os Estados do Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina, 33% na região Sudeste com destaque para o Estado de São Paulo e 17% na região Nordeste no Estado do Ceará. As regiões Norte e Centro-Oeste não foram encontradas teses nesse campo de pesquisa. Vejamos:

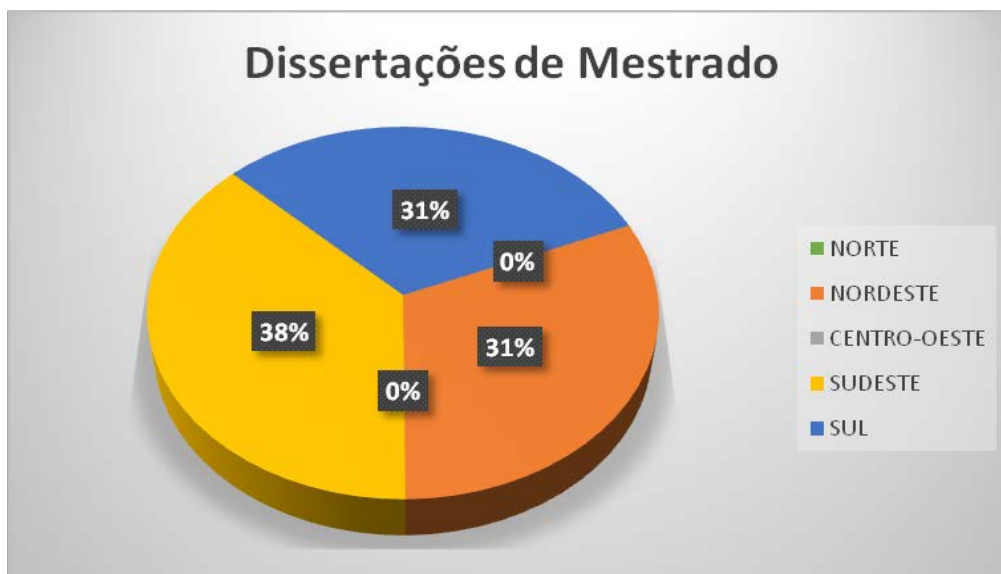


Gráfico I - Distribuição de dissertações. Brasil, 2015.

Fonte: Produzido pela autora de acordo com a base de dados: Capes e BDTD.

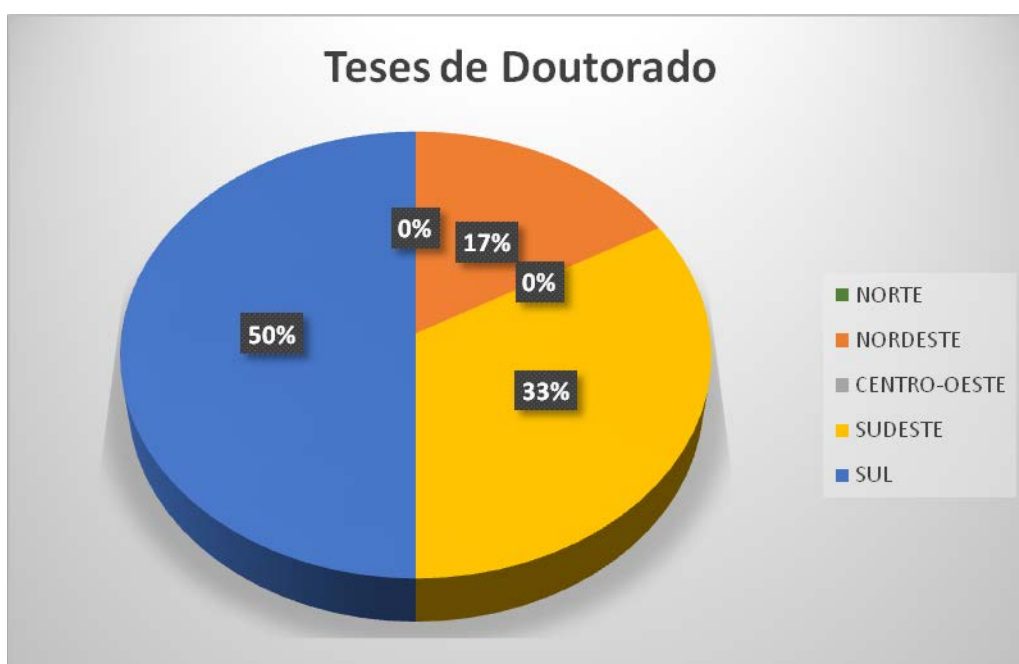


Gráfico II - Distribuição de teses. Brasil, 2015.

Fonte: Produzido pela autora de acordo com a base de dados: Capes e BDTD.

A distribuição temporal da produção acadêmica em educação infantil e relações raciais são bem pertinentes a nossa pesquisa. Vejamos:

Tabela III - Distribuição de teses e dissertações por períodos de defesa. Brasil, 2015.

Ano defesa	Dissertação Mestrado	Tese Doutorado	Total	%
1990-1999	3	0	3	14%
2000-2009	6	0	6	27%
2010-2015	7	6	13	59%
TOTAL	16	6	22	100%

Fonte: Produzido pela autora de acordo com a base de dados: Capes e BDTD.

Os dados sobre a distribuição de teses e dissertações por período de defesa demonstram que no período de 1990-1999, a produção acadêmica era de 14% das pesquisas na área, enquanto que em 2000-2009 concentraram 27% das pesquisas, e em 2010-2015 totalizaram 59% das pesquisas com tema na educação infantil e relações raciais; os dados demonstram, assim, um expressivo aumento da produção acadêmica após o ano de 2000.



Gráfico III - Distribuição de teses e dissertações por períodos de defesa. Brasil, 2015.

Fonte: Produzido pela autora de acordo com a base de dados: Capes e BDTD.

Após avaliar os dados sobre a distribuição de teses e dissertações por períodos de defesa, constatamos um crescimento significativo na produção

científica a partir do ano de 2010, mas ainda observamos poucos estudos sobre as relações étnicorraciais entre crianças pequenas.

O aumento da produção acadêmica pode estar relacionado à publicação do Parecer 03/2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE) que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que propõe:

As instituições de Ensino Superior incluirão disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004 (BRASIL, 2004, p.31).

Durante o levantamento dos dados, priorizamos pesquisas relacionadas à infância das crianças negras produzidas no campo da sociologia da infância e analisamos as produções acadêmicas com as seguintes palavras-chave: sociologia da infância, raça, racismo, infância, criança, infância negra, criança negra, pertencimento racial e identificação étnico-racial. No que se refere às produções acadêmicas, vejamos o quadro I, apresentado a seguir:

Quadro I – Teses e dissertações defendidas do Brasil (1994-2015).

	Nome	Título	Univers.	Ano	Tese/Dissertação
1	Eliana de Oliveira	Relações raciais nas creches diretas do município de São Paulo	PUC-SP	1994	Dissertação
2	Eliete Aparecida Godoy	A representação étnica por crianças pré-escolares: um estudo de caso à luz piagetiana.	UNICAMP	1996	Dissertação
3	Eliane dos Santos Cavalleiro	Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Racismo, preconceito e discriminação na educação Infantil.	USP	1998	Dissertação
4	Fabiana de Oliveira	Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?	UFSCar	2004	Dissertação
5	Cristiane Irinea Silva	O acesso das crianças negras à educação infantil: um estudo de caso em Florianópolis.	UFSC	2007	Dissertação
6	Marcelle Arruda Cabral	Identidades étnicorraciais em contexto lúdico: um jogo de cartas marcadas?	UFC	2007	Dissertação
7	Flávia de Jesus Damião	Primeira infância, afro descendência e educação no Arraial do Retiro, Salvador.	UFC	2007	Dissertação
8	Marta Alencar dos Santos	Educação da infância negra em Salvador: um olhar sobre as políticas educacionais.	UFBA	2008	Dissertação

9	Arleandra Cristina Talin do Amaral	O que é ser criança e viver a infância na escola: uma análise da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Curitiba.	UFPR	2008	Dissertação
10	Fernanda Morais Souza	Revirando malas: entre histórias de bonecas e crianças.	UFRGS	2010	Dissertação
11	Bianca Salazar Guizzo	"Aquele negrão me chamou de leitão": representações e práticas corporais de embelezamento na educação infantil.	UFRGS	2011	Tese
12	Cristina Teodoro Trinidad	Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil	PUC-SP	2011	Tese
13	Poliana Rezende Soares	Infância negra: uma análise da afirmação da identidade étnica a partir dos livros infantis.	UFPB	2012	Dissertação
14	Rosivalda dos Santos Barreto	Patrimônio cultural, infância e identidade no bairro do Bom Juá: Salvador – Bahia.	UFC	2012	Dissertação
15	Sandra Maria de Oliveira	A formação de atitudes racistas em uma unidade de educação infantil em Belo Horizonte: o que as rotinas e as interações entre as crianças nos revelam.	PUC/Minas	2012	Dissertação
16	Arleandra Cristina Talin do Amaral	A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na educação infantil	UFPR	2013	Tese
17	Daniela Lemmert Bischoff	Minha cor e a cor do outro: Qual a cor dessa mistura? Olhares sobre racialidade a partir da pesquisa com crianças na educação infantil	UFRGS	2013	Dissertação
18	Eduarda Souza Gaudio	Relações sociais na educação infantil: dimensões étnicorraciais, corporais e de gênero.	UFSC	2013	Dissertação
19	Elaine de Paula	"Vem brincar na rua!" Entre o quilombo e a educação infantil: capturando expressões, experiências e conflitos de crianças quilombolas no entremeio desses contextos.	UFSC	2014	Tese
20	Flávio Santiago	"O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado": Hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil.	UNICAMP	2014	Dissertação
21	Nara Maria Forte Diogo Rocha	Relações étnicorraciais e educação infantil: dizeres de crianças sobre a cultura e história africana e afro-brasileira na escola.	UFC	2015	Tese
22	Márcia Lúcia Anacleto de Souza	"Ser quilombola": identidade, território e educação na cultura infantil.	UNICAMP	2015	Tese

Fonte: Produzido pela autora, 2016.

Passamos agora a uma breve análise do material recolhido para estudo neste texto.

Neste levantamento, buscamos evidenciar os percalços por quais passamos para encontrar trabalhos relacionados ao tema desta pesquisa, visto

que nem todas as referências aqui expostas encontravam-se na base de dados da Capes e BDTD-ibict. Sentimos necessidade de complementar a busca com formas menos ortodoxas e organizadas de pesquisa ao perceber que possuíamos conhecimentos de vários trabalhos relacionados aos temas, mas não estavam disponíveis para consulta.

Em uma pesquisa de revisão bibliográfica inicial, observamos vinte e dois estudos sobre as relações étnicorraciais entre crianças pequenas. As pesquisas realizadas demonstram a existência de práticas discriminatórias no contexto da educação infantil e apresentamos aqui importantes pesquisas que tratam da criança negra no contexto escolar. Destaco duas pesquisas que são importantes e pioneiras no debate sobre infância, criança e relações raciais.

Virgínia Leone Bicudo⁴ (1953), socióloga, psicanalista e pioneira na pesquisa das relações raciais, participou do programa de pesquisa Unesco-Brasil conhecido como projeto Unesco-Anhembí sobre relações raciais, realizado em parceria com a revista *Anhembí de São Paulo* (1950-1953), e coordenado pelos sociólogos Florestan Fernandes e Roger Bastide, na etapa Paulista (cf. afirma GOMES, 2013).

Bicudo (1953) em sua pesquisa intitulada “*Atitudes dos alunos dos grupos escolares em relação com a cor de seus colegas*” discutiu as atitudes de rejeição ou de aceitação entre crianças e adolescentes de 9 a 15 anos de idade. Esta pesquisa foi realizada no município de São Paulo e participaram 4.520 crianças de 108 escolas públicas, além de entrevistas com 29 famílias.

A autora pesquisou crianças do terceiro ano das escolas públicas de São Paulo com objetivo de identificar “os sentimentos e os mecanismos psíquicos de defesa manifestos nas atitudes relacionadas com a cor dos colegas” e a influência da família nessas atitudes. A autora demonstrou que os alunos eram identificados conforme a sua aparência e os seus traços físicos. As análises apontaram uma preferência pelo branco, e que a cor negra era associada à rejeição. Bicudo (1953) destacou que a preferência ou rejeição se deu pela associação dos brancos com as boas qualidades e negros associados

⁴Agradecemos à Dra. Janaína Damaceno Gomes pela apresentação da trajetória de Virgínia Leone Bicudo. Para melhor compreensão da trajetória de Virgínia, sugerimos a tese de GOMES (2013) intitulada “Os Segredos de Virgínia: Estudo de Atitudes Raciais em São Paulo (1945-1955)”. Disponível em <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-14032014-103244/pt-br.php>>. Acesso em: 02. fev. 2015.

às más qualidades, ou seja, o branco sendo caracterizado como bom e o negro como mal.

Aniela Ginsberg (1955) também participante do projeto da UNESCO realizou a pesquisa intitulada “*As atitudes de um grupo de escolares de São Paulo em relação com as crianças de cor*” utilizou os “testes das bonecas”, a fim de compreender as atitudes raciais de escolares em relação às bonecas brancas e negras, notando a preferência ou rejeição. A autora pesquisou crianças de 5 a 8 anos de idade e elaborou dois testes: o primeiro oferecia bonecas de papel cartão, uma loira e uma preta, e seis vestidos; a criança teria que escolher três vestidos para cada boneca, o segundo, era um exercício com quadros ilustrativos – telas com cenas de crianças e jovens, negros e brancos nas quais as crianças deveriam escolher os que representavam a vida dos brancos e negros. Destacou ainda, que em sua pesquisa se permitiu constatar que havia preferência pelas bonecas brancas e que os negros eram representados em posição subalterna pelas crianças.

Apesar de não tratarem especificamente de crianças pequenas, como é o caso dos estudos aqui escolhidos, entendemos que estes trabalhos foram pioneiros e importantes para marcar as relações entre os campos aqui apresentados, mesmo que à época estas relações não estivessem assim definidas. Especificamente neste texto, observamos estudos sobre as relações étnicorraciais entre crianças pequenas com até seis anos de idade. De alguma maneira, consideramos estes dois trabalhos pioneiros e de certa forma, indutores de pesquisas sobre crianças e relações raciais, mesmo que tenham permanecido em certa invisibilidade como aponta a tese de Gomes (2013).

Algumas pesquisas não foram incluídas nesta revisão bibliográfica, por estudarem crianças maiores e outras que tratam as relações raciais na percepção das professoras negras na educação infantil, contudo tais pesquisas, em geral, apontam a existência de práticas discriminatórias no contexto escolar.

Da mesma forma, as pesquisas de Fúlvia Rosemberg, Regina Pahim Pinto (1997) sobre a condição de vida das crianças de até 6 anos, intitulada “Criança pequena e raça na PNAD 87” bem como as análises de Rita de Cássia Fazzi (2004) “O Drama racial de crianças brasileiras - socialização entre pares e preconceito”, Marília Pinto Carvalho (2005) “O fracasso escolar de

meninos e meninas: articulações entre gênero e raça”, Rosemberg (2006, 2007) “Estatísticas educacionais e cor/raça na educação infantil e no ensino fundamental um balanço”, “Autodeclaração de cor e/ou raça entre escolares paulistanos(as)”, Lucimar Rosa Dias (2007) “No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo”, trazem reflexões sobre as relações étnicorraciais no cotidiano escolar.

A pesquisa no banco de dados da Capes, BDTD-Ibict e *sites* de congressos indicam ainda que há predominância de estudos produzidos por mulheres. Dos vinte e dois trabalhos catalogados, vinte e um foram escritos por mulheres. Destes, apenas seis são teses:

Tabela IV – Natureza das produções encontradas- 2015.

Natureza	Quantidade	Sexo do/a autor/a	% (por sexo)	% (Total)	
Teses	6	Feminino	6	27%	27%
		Masculino	0	0%	
Dissertações	16	Feminino	15	68%	73%
		Masculino	1	5%	
Total	22	-	22	100%	100%

Fonte: Produzido pela autora de acordo com as bases de dados da Capes e BDTD, 2015.

Os trabalhos encontrados iniciam-se na década de noventa, sendo o primeiro deles em 1994 e o último deles em 2015, perfazendo assim, vinte e um anos. É possível assinalar também que, se na década de noventa, os trabalhos relacionavam o tema da infância negra à denúncia do racismo nas instituições escolares, os trabalhos mais recentes aliam esta perspectiva à discussão sobre as diferenças e as complexidades presentes nas tensões relacionadas à cor, raça, gênero e classe social.

Dos vinte e dois trabalhos selecionados, apenas doze partem da perspectiva da Sociologia da infância. Alguns deles, apesar de citarem as contribuições da Sociologia da infância para definir conceitos como infância e criança, não incorporam a perspectiva da sociologia da infância de modo global e nas metodologias empregadas. Só os trabalhos que usam de alguma forma a Sociologia da Infância como perspectiva teórica, nesta classificação, utilizamos

a sigla SI entre parênteses, logo depois do nome das produções escolhidas para indicar a sua filiação com a sociologia da infância, visto que utilizaram a perspectiva teórica em algum momento na análise dos dados, na condução da pesquisa de campo etc., em que algumas dissertações, apesar de citar autores vinculados ao campo, desconhecem, ao menos no texto, a perspectiva teórica. Arriscamos dizer que alguns trabalhos, mesmo não citando a sociologia da infância, estão mais próximos a elas. É possível que tenhamos falhado nesta classificação e, por isso, salientamos a importância de, num outro momento, proceder a esta classificação de modo mais rigoroso, para enriquecer uma possível continuidade sobre a produção de conhecimento na área em questão.

Alguns trabalhos não realizam um levantamento bibliográfico inicial, o que faz com que algumas constatações organizadas numa pesquisa mais recente assemelhem-se às conclusões de pesquisas mais antigas. É importante continuar pesquisando sobre os temas aqui indicados, mas é também importante um esforço no sentido de trazer novos elementos sobre o tema, organizando prolongamentos críticos sobre os temas e colaborando para a continuidade da relevância acadêmica.

Todos os trabalhos aqui selecionados, que perguntaram sobre a cor/raça das crianças, excetuando-se o de Cristina Trinidad (2011), trabalharam com a heteroatribuição⁵, está feita pelos/as responsáveis da criança ou pela pesquisadora. Algumas pesquisadoras não informam textualmente essa opção, mas é possível inferir pela leitura de todo o texto que este foi o caminho percorrido. Dentre as pesquisas, há também aquelas que, mesmo falando sobre questões ligadas ao pertencimento racial, não mencionam a cor/raça das crianças participantes da pesquisa.

Dos trabalhos selecionados, apenas um deles tem a pesquisa realizada completamente fora do ambiente escolar. Dizemos completamente, porque a produção tem como lugar central de pesquisa a rua (DAMIÃO, 2007).

Outro fator importante, é que em dois trabalhos, as observações das pesquisadoras dividiram-se entre o quilombo e a escola (PAULA, 2014; SOUZA, 2015). Além disso, foi possível perceber durante a seleção deste levantamento que poucos trabalhos com crianças entre 6-12 anos foram

⁵ A classificação racial é feita por um observador externo.

realizados fora da escola. Esta constatação revela a importância que há no debate feito pela Sociologia da Infância sobre a institucionalização das crianças (MARCHI, 2007; PRADO, 2014).

Das vinte e duas pesquisas encontradas, oito delas fazem menção à etnografia na descrição do método de pesquisa empregado. Em alguns casos, a pesquisa é denominada de estudo de caso etnográfico (GAUDIO, 2013), abordagem de inspiração etnográfica (CABRAL, 2007), pesquisa qualitativa de cunho etnográfico (AMARAL, 2013), numa tentativa de evidenciar diferenças entre o trabalho realizado no campo escolhido e o trabalho antropológico. Mesmo levando em consideração os debates na área da antropologia que abordam a questão do poder da pessoa que faz a pesquisa e do grupo participante da pesquisa, parece correto afirmar que, para se aproximar dos pontos de vista das crianças e estabelecer com elas uma relação menos autoritária, a etnografia continua sendo um método importante para a compreensão das infâncias brasileiras, marcadas pelas diferenças e também pelas desigualdades sociais (NUNES, 2015).

Algumas pesquisas encontradas, apesar de falarem da infância e das crianças, não tinham a Sociologia da Infância como aporte teórico, o que alterava a percepção da participação da criança nas conclusões do trabalho. Nestes trabalhos, há aqueles que, apesar de destacarem a fala das crianças no texto, estas aparecem como ilustração para a confirmação de um debate teórico que o/a pesquisador/a quer validar, não sendo vista como potentes para a construção de uma nova metodologia no percurso da pesquisa. Ocorre que este modo de lidar com as *falas* das crianças pode novamente fazer com que estejamos apenas reproduzindo uma visão adultocêntrica sobre elas, levando muito pouco em conta o discurso delas a partir de suas próprias experiências, sendo este válido apenas quando analisado, categorizado por uma pessoa adulta. Apesar disto, estas pesquisas são importantes, porque registram *falas* e tornaram possíveis as confirmações acerca do racismo.

No mapeamento realizado, o conjunto de trabalhos foi organizado segundo oito categorias temáticas: Racismo e educação infantil, Raça, infância e práticas pedagógicas na educação infantil, Raça como categoria de análise, Infância e relações raciais, Literatura infante juvenil, identidade e raça, Políticas de acesso e permanência das crianças negras à educação infantil, Infância

negra e o racismo e Sociologia da Infância e pertencimento racial, conforme pode ser observado na tabela IV. Após a seleção dos estudos, classificamos os trabalhos a partir do cruzamento entre suas palavras-chave, realizamos a leitura de todo o material e apresentamos a relação dos eixos temáticos encontrados nas teses e dissertações:

Tabela V – Eixos temáticos encontrados nas teses e dissertações, 2016.

Eixo temático	Teses	Dissertações	Total	%
Racismo e educação infantil	1	5	6	27%
Raça, infância e práticas pedagógicas na educação infantil	1	1	2	9%
Raça como categoria de análise	1	2	3	14%
Infância e relações raciais	1	1	2	9%
Literatura infanto juvenil, identidade e raça	0	2	2	9%
Políticas de acesso e permanência das crianças negras à educação infantil	0	2	2	9%
Infância negra e o racismo	0	2	2	9%
Sociologia da infância e pertencimento racial	2	1	3	14%
TOTAL	6	16	22	100%

Fonte: Produzido pela autora de acordo com as bases de dados da Capes e BDTD, 2016.

Conforme os dados sobre os eixos temáticos encontrados nas teses e dissertações demonstram que 27% da produção acadêmica tratam do racismo e educação escolar. Apresentamos, a partir deste ponto, as análises dos trabalhos que tratam sobre este tema. A seguir, trataremos mais detidamente dos vinte e dois estudos organizados a partir das oito categorias temáticas.

Mapeamento de teses e dissertações: Racismo e educação infantil.

As dissertações “*Relações raciais nas creches diretas do Município de São Paulo*” (OLIVEIRA, 1994) e “*Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil*” (CAVALLEIRO,

1998) foram trabalhos pioneiros na década de 1990 ao tratar das questões relacionadas à educação infantil e relações raciais. Estes trabalhos, além de refletir sobre práticas discriminatórias no contexto escolar, partem da luta do movimento negro em denunciar os maus-tratos sob a forma de discriminação racial, sofrida pelas crianças negras atendidas nas escolas públicas brasileiras (aqui especificamente na cidade de São Paulo), o que nos leva a concluir que não é possível falar numa educação de qualidade sem o debate racial.

Eliana de Oliveira (1994) em sua dissertação de mestrado abordou as relações raciais na educação infantil. A autora debateu as relações raciais nas creches a partir da análise de documentos e entrevistas com profissionais de creches e técnicos da administração municipal. Como procedimento metodológico, analisou a composição racial das crianças que frequentavam as instituições de educação infantil e discutiu a dinâmica das relações raciais nas creches do município de São Paulo. A autora trata das práticas discriminatórias no cotidiano das escolas, nas relações entre adultos e entre adultos e crianças, e, enfatizou que não teve relatos de discriminações e preconceitos nas relações entre pares (criança-criança).

Eliane Cavalleiro (1998), na pesquisa de mestrado desenvolvida em uma escola municipal de educação infantil localizada na região central de São Paulo, analisou as atitudes de crianças e adultos diante da diversidade racial; valores atribuídos pelos profissionais da educação; valores atribuídos pelas crianças aos seus pares; atitudes e práticas que confirmam a discriminação e preconceito na escola. Ao estudar os processos de socialização das crianças negras no espaço escolar/familiar, a autora mostrou que as crianças de quatro e seis anos apresentam uma identidade negativa em relação ao grupo étnico ao qual pertencem. A pesquisa demonstrou que no cotidiano escolar e familiar a questão racial é silenciada e ocultada.

A dissertação de Sandra Maria de Oliveira (2012) intitulada “*A formação de atitudes racistas em uma unidade de educação infantil em Belo Horizonte: o que as rotinas e as interações entre as crianças nos revelam*” (SI⁶), traz uma pesquisa com crianças de 3 a 5 anos em uma instituição de educação infantil. A pesquisa analisou “como as organizações das rotinas

⁶ Sociologia da infância.

contribuem para a incorporação ou superação de atitudes racistas entre as crianças”, observando, também, se e como as crianças manifestavam comportamentos racistas (OLIVEIRA, 2012, p. 15).

Oliveira (2012) adota uma metodologia de inspiração etnográfica, as análises referem-se às notas de campo, gravações, registros fotográficos e entrevistas com as crianças. A pesquisa resgata conceitos e discussões sobre a construção do racismo na infância tendo como referencial teórico a Sociologia da Infância e os Estudos Sociais da Infância. A pesquisadora relata seus registros e notas de campo nas quais as crianças expressam escolhas baseadas em raça e gênero e demonstram atitudes discriminatórias que se manifestam na escola, e evidencia:

que as crianças constroem comportamentos racistas entre seus pares de idade e que a partir dos 3 anos, mesmo não tendo consciência do que seja o conceito de raça, já apreenderam aspectos desta ideologia presente em nossa sociedade (OLIVEIRA, 2012, p. 131).

A autora acompanhou e participou de brincadeiras com as crianças em que identificou atitudes discriminatórias tais como apelidos, xingamentos e agressões físicas, *“sendo as marcas identitárias negras, como a cor e o cabelo, os elementos determinantes da diferenciação racial que motivaram tais ações”* (p.130). Ainda segundo a autora, a cor e o cabelo são os principais indicadores do preconceito racial manifestado entre as crianças.

A pesquisa revela que *“entre as crianças existe uma valorização da cultura branca”* e relata que as respostas de “resistência” aos comportamentos e atitudes racistas *“são construídas através de informações vindas principalmente de membros da família ou da cultura local”*. E acrescenta que, *“estas informações e orientações familiares contribuem para ajudar as crianças a manifestarem suas insatisfações diante das agressões sofridas”*. A autora conclui que *“a família, como visto, tem um papel importante para a construção de ações de resistência das crianças, frente a atitudes racistas”* (p.131). Destacamos que este trabalho denuncia práticas de discriminação racial no cotidiano escolar e somam-se às pesquisas que debatem as relações raciais e o racismo na educação infantil.

Na pesquisa intitulada *“Infância Pequena e a construção da identidade racial na educação infantil”* (SI), de Arleandra Cristina Talin do

Amaral (2013), trouxe à baila, o modo como às crianças percebem as relações raciais e como constroem sua identidade étnicorracial no cotidiano escolar. A autora analisou:

em que medida a implementação de políticas públicas educacionais, baseadas no artigo 26A da LDB se manifesta no cotidiano de um Centro Municipal de Educação Infantil em Curitiba - CMEI e interfere nos processos de construção da identidade étnicorracial de crianças negras e brancas que frequentam a instituição educativa (AMARAL, 2013, p. 10).

Neste trabalho, a pesquisadora também se vale da noção de infância e criança apontada pela Sociologia da Infância, que considera as crianças atores sociais. Durante a escrita do texto, há referências aos registros do chamado “diário de bordo”, ou seja, o caderno de campo com anotações. Estes registros apresentam *falas* e interferências das educadoras vistas como preconceituosas com as crianças em diversos momentos no cotidiano escolar.

A autora procurou ouvir as crianças sobre a maneira que elas percebem a identificação racial, porém encontramos poucas falas das crianças sobre o tema em seu trabalho.

A escuta das crianças apresenta-se como um recurso a mais, dentro dos recursos disponíveis na pesquisa, para esquadrihar uma realidade mais ampla, não sendo elas que orientam a pesquisa. Cabe ainda um estudo mais profundo sobre os modos como as crianças pensam o pertencimento racial, entendendo sempre que esta organização social que privilegia alguns grupos em detrimento de outros não é uma construção infantil, mas é reatualizada por elas. Acreditamos que pesquisas com crianças negras – mas que não tenham o objetivo primeiro de falar sobre racismo ou pensar a criança negra a partir da *falta* – podem colaborar para que consigamos enxergar outras perspectivas e, a partir delas, outras possibilidades de existência para a infância negra.

A pesquisa de Eliete Aparecida de Godoy (1996) intitulada “*A representação étnica por crianças pré-escolares: um estudo de caso à luz piagetiana*” foi realizada numa turma de educação infantil do extinto Programa de Educação Pré-Escolar e de Primeiro Grau (PROEPRE) em Amparo, SP, com crianças entre 05 e 06 anos de idade.

Godoy (1996) analisa as representações das crianças negras, buscando identificar se elas possuíam uma identidade étnica e autoestima

positiva, por meio de dados coletados no cotidiano escolar. A pesquisadora procurou compreender a representação que a criança pré-escolar possuía sobre a questão social e identidade étnica. A pesquisa explicita a entrada na escola, a relação estabelecida com as crianças e a *“influência da família e da sociedade na constituição da identidade étnica das crianças e suas relações com certos aspectos que constituem a personalidade da criança, tais como: autoestima, autoimagem e autoconcepção”* (p.19).

No que se refere à metodologia, realizou pesquisa qualitativa e adotou como procedimento técnico o estudo de caso tendo como referencial teórico o método clínico piagetiano. O PROEPRE fundamentava-se na teoria piagetiana do desenvolvimento infantil que *“concebe a inteligência como resultante de um processo de interação e construção, que depende da solicitação do meio físico e social”* (p. 101). A pesquisadora centrou-se na *“dinâmica da sala de aula”* em que foram inseridos diversos materiais pedagógicos como livros de literatura infantis, revistas, brinquedos que apresentavam personagens negros de maneira positiva, visto que os livros infantis, revistas disponíveis no espaço escolar raramente apresentavam imagens positivas da população negra. Ainda segundo a autora, foram feitas entrevistas com as crianças, familiares e professores.

O estudo descreve várias pesquisas realizadas em meados do século XX sobre a criança negra, e é pioneiro ao desenvolver diversas metodologias para estudar como as crianças negras se viam e eram vistas na escola. Este estudo também reafirma as conclusões a que chegaram os primeiros trabalhos: a autoimagem negativa das crianças negras prejudica as relações que elas estabelecem e que se estabelecem com elas no espaço escolar, sendo necessário que na formação das professoras, estes temas possam vir à tona.

“Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?” (SI), dissertação de Fabiana Oliveira (2004), realiza um estudo de caso descritivo de natureza qualitativa analisando as práticas educativas que ocorrem na creche, especialmente direcionadas para a criança negra, verificando se essas práticas são racistas. A pesquisa foi desenvolvida numa creche da rede municipal de São Carlos (SP) durante um semestre letivo, a partir de observações, anotações num diário de campo e

entrevistas com profissionais de educação infantil. O estudo contou com a participação de 61 crianças entre zero e três anos de idade, 08 profissionais da instituição sendo 7 professoras/pajens e a diretora.

Após permanecer na escola e observar as práticas das pajens e professoras com relação às crianças, práticas estas que incluíam questões relacionadas ao gênero e raça, a autora usa o termo “*paparicação*” do mesmo modo que é usado por Ariès (1981) em seu livro *História social da criança e da família* – “*a criança por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto*” (p. 82) – para identificar as práticas das profissionais que atuam na creche com relação às crianças negras e brancas. Nesses momentos, as crianças recebiam carinho e acolhimento por parte das profissionais da creche, mas pela observação realizada, as crianças negras e algumas crianças brancas que não estavam entre as preferidas, são excluídas destes momentos. A autora constata a existência de práticas discriminatórias por parte das profissionais de educação infantil em diferentes situações envolvendo as crianças negras, e afirma que é positivo as crianças negras estarem livres deste tipo de afeto racista das professoras.

Mapeamento de teses e dissertações: raça, infância e práticas pedagógicas na educação infantil.

A tese “*Relações étnicorraciais e educação infantil: dizeres de crianças sobre cultura e história africana e afro-brasileira na escola*” (SI), de Nara Maria Forte Diogo Rocha (2015) tem como objetivo investigar as relações étnicorraciais na perspectiva das culturas da infância na educação infantil, a partir da implementação da Lei 10.639/03. Na tentativa de compreender a relação da cultura das crianças e o papel da escola como mediadora dos saberes africanos e afro-brasileiros, o estudo problematiza a vivência das relações étnicorraciais no contexto escolar a partir do ponto de vista infantil.

Tendo como pressupostos os Estudos Culturais, os Estudos Pós-Coloniais, as Epistemologias do Sul, bem como a Sociologia da Infância e a Psicologia Histórico-Cultural, a autora realiza um estudo de caso de cunho etnográfico em uma escola particular de Fortaleza, com crianças entre 5 e 7 anos, olhando mais detidamente para as práticas pedagógicas que se

relacionam com a história e cultura africana e afro-brasileira, e como as crianças respondem a este currículo presente na escola. A metodologia foi constituída por diários de campo e videograções das atividades lúdicas e pedagógicas realizadas pelas crianças, além de entrevistas com familiares e funcionários da escola. A autora opta por não revelar o nome das crianças, visto que o nome da escola não é fictício e porque discute questões éticas relacionadas à sua presença na escola e como esta foi percebida pela comunidade adulta e pelas crianças (p. 167-175). A partir da análise de atividades propostas pela escola que se relaciona com a temática africana e afro-brasileira, a autora afirma que:

os posicionamentos das crianças variaram entre a identificação positiva com a cultura indígena e europeia em detrimento da cultura negra/africana, reproduzindo interpretativamente os paradoxos percebidos no modo como a cultura africana é transmitida na escola e na sociedade brasileira. Por fim, a tese é de que os sentidos expressos pelas crianças se organizam em torno de paradoxos que permitem problematizar as tensões, impasses e conflitos no âmbito de uma educação antirracista na sociedade brasileira (ROCHA, 2015, p.8).

Marcelle Arruda Cabral (2007), em sua dissertação "*Identidades étnicorraciais em contexto lúdico: um jogo de cartas marcadas?*" (SI) teve por objetivo refletir sobre o papel das práticas lúdicas na elaboração dos referenciais identitários étnicorraciais em crianças da educação infantil (p.5).

Cabral (2007) adota a metodologia com a abordagem etnográfica com registros em vídeo, fotos e diário de campo, realizando uma pesquisa-intervenção com crianças de 4 a 6 anos de idade em uma escola pública municipal. A autora destaca que "*atividades de contação de histórias, teatro de fantoches e construção de histórias a partir de imagens demonstraram a constituição de um referencial negativo relacionado às personagens negras*" (p.5).

Cabral (2007) explicita que a pesquisa teve início com um estudo piloto que ocorreu no período de férias escolares, participando crianças de um ano e sete meses até dozes anos de idade. O estudo piloto da pesquisa se deu por meio do programa "Conexões de saberes: diálogo entre as comunidades e

Universidades” parceria entre a universidade (UFC), Ministério da Educação (MEC) e a comunidade. Nesse estudo piloto, foram realizadas duas contações de histórias, duas peças de teatro de fantoche e uma sessão de brincadeiras livres com as crianças. O estudo aponta “*que as práticas lúdicas são mediadoras das expressões das crianças*” (p.31).

A autora menciona que acompanhou as crianças por um período de seis meses (três vezes por semana) e que escolheu desenvolver a pesquisa de mestrado em uma escola municipal, pois havia várias turmas de educação infantil, porém como algumas docentes impuseram obstáculos burocráticos à pesquisa, o trabalho de campo foi feito com a turma de Jardim II da professora que aceitou fazer parte da pesquisa. Segundo Cabral (2007), a pesquisa teve a participação de 23 crianças, sendo os familiares que atribuíram à pertença racial das crianças através da ficha de matrícula. As atividades propostas pela pesquisadora foram incluídas na rotina da sala e apontam a ausência de expressões negativas relacionadas aos personagens brancos e expressões negativas com relação aos personagens negros.

Mapeamento de teses e dissertações: raça como categoria de análise.

Alguns trabalhos utilizam-se da raça não como ponto de partida problematizador das questões postas pela pesquisa com crianças, mas como um acréscimo ou apêndice, como “*mais uma*” categoria de análise e descritora de condições materiais e subjetivas com as quais as crianças estão relacionadas, sem sobrepor análises ou revelar os conflitos que surgem ao confrontar/relacionar categorias. Raça como acréscimo ou apêndice não nos deixa perceber, por exemplo, importantes tensões presentes nos debates sobre desenvolvimento, pobreza, função da escola, a importância do brincar, etc. Ao pensar raça não apenas como “*mais uma categoria*”, mas como um importante condutor do trabalho de pesquisa, “*uma ferramenta em nossa análise*”, a partir deste ponto de partida, conforme já descrito por Gloria Ladson-Billings (2002, p.279) como “*teoria racial crítica*”. A teoria racial crítica foi introduzida no campo da Educação por Ladson-Billings (2002) e outros/as pesquisadores/as – ela surge inicialmente no direito estadunidense – e coopera para compreendermos

de que modo raça se constitui como um campo de estudos, que modifica a compreensão dos fenômenos sociais. A teoria racial crítica na Educação, combinada com outras áreas do conhecimento, tem servido como *“uma ferramenta analítica para o exame das desigualdades”* (2002, p. 278). Para esta autora, a teoria racial crítica usa a raça como ponto de partida, para análises mais complexas da sociedade.

Novamente, não se trata de desmerecer os trabalhos aqui elencados, mas apenas marcar como as tensões produzidas no campo das relações raciais e infância podem colaborar para a percepção de novos problemas e novos modos de análise. Aqui, destacamos alguns trabalhos:

As dissertações *“O que é ser criança e viver a infância na escola: uma análise da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Curitiba”* (SI) (AMARAL, 2008), *“Revirando malas: entre histórias de bonecas e crianças”* (SOUZA, 2010) e *“Aquele negrão me chamou de leitão: representações e práticas corporais de embelezamento na educação infantil”* (GUIZZO, 2011), não se aprofundam nos temas relacionados nos descritores, mas tocam neles em algum momento da pesquisa. É importante destacar que o trabalho de Arleandra Amaral (2008) trouxe a discussão sobre o tema apenas em algumas partes de um capítulo de sua dissertação, somente porque esta questão emergiu durante a pesquisa de campo na escola, entre as crianças. Ao ouvir as crianças na pesquisa que denominou de qualitativa e de cunho etnográfico, Amaral percebeu que algumas *falas* traziam questões relacionadas ao gênero, à classe social, à raça/etnia, o que buscou evidenciar nos últimos capítulos.

A pesquisa de Amaral (2008) foi desenvolvida em uma escola de educação integral no município de Curitiba, no Estado do Paraná, com crianças entre cinco e seis anos do primeiro ano do Ensino Fundamental. O estudo tem como objetivo compreender o que é ser criança e viver a infância na escola. A autora destaca que o ensino de nove anos foi implementado para muitas crianças de cinco anos e que a transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental ocorreu de forma atípica, no decorrer do ano letivo de 2007. O foco do estudo centrou-se nas *“estratégias que as crianças constroem, entre elas e com os adultos, para a apropriação dos processos*

educativos na transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos” (p.07).

A pesquisa indica que no ensino fundamental as exigências são maiores, e que na educação infantil o tempo tem uma melhor distribuição, a autora argumenta que as crianças:

criam estratégias individuais e coletivas para, ora atender, ora subverter as regras, utilizando transgressões criativas que lhes possibilitam encontrar brechas para exteriorizar sua ludicidade, criando espaços para brincar dentro e fora de sala de aula. (AMARAL, 2008, p.07).

No segundo trabalho, Fernanda Souza (2010) busca perceber, a partir da interação das crianças e seus pares com diferentes tipos de bonecas/os de que modo à análise sobre suas ações poderiam ser iluminadas a partir das questões étnicorraciais que poderiam colaborar na compreensão das escolhas e *falas* das crianças. A dissertação estuda as relações das crianças com as bonecas/os tendo como objetivo, analisar os discursos que são produzidos a partir da interação com esses brinquedos no que se refere aos conceitos de corpo, raça e gênero.

A pesquisa foi desenvolvida com trinta e oito crianças de cinco e seis anos de idade em duas escolas de educação infantil da Região Metropolitana de Porto Alegre. A autora organizou uma mala com diferentes tipos de bonecas/os e dezoito imagens fotográficas de bonecas/os, registrando como se dava a interação das crianças e identificando como constroem as “práticas discursivas” sobre gênero e raça. Nesse sentido, pode-se perceber a reconstituição pela criança de alguns discursos presentes em nossa sociedade atrelados à questão racial.

Bianca Salazar Guizzo (2011), a partir de uma pesquisa que se utilizou de várias técnicas (entrevistas, observação, etc.) com a participação de crianças de uma turma de educação infantil, explora de que modo às representações de beleza e feiura são apropriadas pelas meninas da turma, representações estas, segundo a autora, marcadas por categorias como raça/cor, gênero, classe social e geração.

Os dois últimos trabalhos, por tocarem em questões relacionadas às representações sociais, encontram o debate sobre raça no campo das relações raciais e infância, posto que este é um marcador social que começa a ser

utilizado pelas crianças ainda nos primeiros anos de vida, já que vivemos numa sociedade que toma a raça como um marcador de diferença entre as pessoas. Isso reforça a ideia de que estes temas precisam ser incorporados à sociologia da infância não apenas a partir da sobreposição das categorias, mas como uma perspectiva orientada para a compreensão da sociedade.

Mapeamento de teses e dissertações: infância e relações raciais.

Na tese de Trinidad (2011) intitulada "*Identificação étnicorracial na voz de crianças em espaços de educação infantil*" (SI), realizada entre agosto de 2008 e o agosto de 2009 numa escola municipal de educação infantil na zona oeste de São Paulo, buscando compreender se - e como - as crianças em idade pré-escolar compreendem a identificação étnicorracial, os critérios que empregam para tal e o modo pelo qual essa identificação é explicitada (TRINIDAD, 2011). A pesquisa contou com a participação de trinta e três crianças entre quatro e cinco anos de idade. A autora classifica sua pesquisa como etnográfica, guardando uma diferença entre as etnografias produzidas na antropologia por ser esta realizada numa escola (p. 87). Ao escolher um "*recorte*" para observar, ou seja, as identificações étnicorraciais nas vozes infantis dá especial atenção a esta ação entre as crianças, afirmando que, diferente da antropologia, a pesquisa em educação pode ser considerada etnográfica "*quando emprega técnicas que são tradicionalmente associadas à etnografia, ou seja: a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos*" (2011, p. 87). Segundo Cristiane Trinidad, os resultados mostraram, entre outras coisas, que as crianças conhecem e empregam, desde muito pequenas, as categorias étnicorraciais e, mesmo não escolhendo seus pares para brincadeiras pela cor da pele, manifestam o desejo de possuir as características associadas ao grupo de pessoas brancas.

Em "*Relações sociais na educação infantil: dimensões étnicorraciais, corporais e de gênero*" (SI), Eduarda Souza Gaudio (2013) aborda as relações sociais entre crianças e adultos no que se refere à temática racial. A pesquisa foi realizada com vinte e quatro crianças de quatro e cinco anos de idade em uma instituição de educação infantil da rede municipal de São José (Santa Catarina). No que tange a metodologia, realizou estudo de caso etnográfico,

análise de documentos, conversas e entrevistas informais com professores, equipe pedagógica da instituição, assessores do departamento de educação infantil e do departamento de educação das relações raciais da rede municipal, além de registros fotográficos, audiovisuais e observações arquivadas em um diário de campo.

Gaudio (2013) destaca episódios nas relações entre as crianças que hierarquizavam e diferenciavam as suas relações no que diz respeito às relações étnicorraciais, de gênero e a aparência física. A autora relata:

Durante interações, diálogos e ações, demonstraram a existência de aspectos físicos que consideram superiores a outros, exaltando características como a cor da pele branca, o tipo de cabelo liso e a forma do corpo magro. Algumas meninas organizavam suas brincadeiras baseando-se nesses atributos estéticos, escolhendo as crianças adequadas a esse padrão de beleza. Aquelas que não se enquadram nesse modelo corpóreo, como é o caso de Tuani, acabavam sofrendo atitudes preconceituosas diariamente que baliza o processo de construção da sua identidade (GAUDIO, 2013, p.212).

No resumo do trabalho, a autora afirma que algumas das conclusões apontam evidências de que:

As relações engendradas com a realidade social marcam as formas como as crianças experimentam e atribuem significados à dimensão corporal seja durante suas falas, suas brincadeiras, seus gestos e seus movimentos. As crianças indicaram ainda que diferenças como cor da pele, tipo de cabelo, forma e estatura do corpo, desempenho e gênero permeiam suas relações e contribuem para separação, aproximação, aceitação, proibição entre as ações efetivadas por meninas e meninos do grupo (GAUDIO, 2013, p.11:12).

Mapeamento de teses e dissertações: literatura infanto-juvenil, identidade e raça.

As dissertações *“Infância negra: uma análise da afirmação da identidade étnica a partir dos livros infantis”* (SI) (SOARES, 2012) e *“Minha cor e a cor do outro: qual a cor dessa mistura? Estudos sobre racialidade a partir de pesquisa com crianças na educação infantil”* (SI) (BISHOFF, 2013) utilizam a Sociologia da Infância como referência, mas apenas o segundo estudo realiza uma pesquisa com crianças.

Soares (2012) analisa as imagens ilustrativas dos livros infantis que compõem o acervo de 2010 do Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE, destinado a Educação Infantil. O trabalho tem por objetivo verificar como as imagens podem colaborar para construção da identidade afrodescendente. Nesse movimento, a autora observou que entre os 100 títulos do acervo de livros de 2010, apenas sete livros apresentavam imagens de pessoas negras. O estudo selecionou sete livros do acervo que tinham personagens que representavam a identidade afrodescendente. Assim, dialoga com a concepção de infância/criança presente na Sociologia da Infância para problematizar questões relacionadas à representação infantil da criança negra nos livros. Concluiu que os livros são importantes para a transformação de uma realidade em que a criança não se vê representada, mas é preciso atentar que apenas eles – e feitos com qualidade artística duvidosa – não promovem uma educação antirracista. A autora relembra a importância de cuidarmos disso não para que as crianças tenham um “*futuro melhor*”, mas para que possam gozar de suas infâncias aqui e agora (2012, p. 91).

Bischoff (2013, p.9) investigou como um “*trabalho com literatura infantil com temáticas afro-brasileiras pode qualificar, discutir e problematizar os conceitos de diferenças raciais entre as crianças de uma turma de educação infantil em uma escola pública municipal*”. Realizando uma pesquisa com crianças a partir da perspectiva da Sociologia da Infância aliada a uma perspectiva pós-estruturalista, as crianças tiveram contato com o que a autora chamou de literatura infantil afro-brasileira para discutir questões relacionadas à raça. A autora discutiu como esses materiais podem reforçar/alterar “*a posição das crianças frente aos seus modos de viver a racialidade*”.

Argumentou que por meio da literatura afro-brasileira pode problematizar os conceitos de diferenças raciais entre crianças. A autora aponta conclusões percebidas em um estudo anterior já mencionado neste levantamento (TRINIDAD, 2011): o de que as crianças não selecionam seus pares pela cor da pele e nem reagem negativamente às histórias com personagens negros.

Mapeamento de teses e dissertações: políticas de acesso e permanência das crianças negras à educação infantil.

A dissertação de Cristiane Irinéa Silva (2007) intitulada “*O acesso das crianças negras à educação infantil: um estudo de caso em Florianópolis*”, que realiza uma pesquisa sobre acesso das crianças negras numa escola de educação infantil da Rede Municipal de Florianópolis, aborda quais os critérios utilizados pelo sistema público para matrícula das crianças em suas unidades educacionais. Quanto à metodologia, foi realizado estudo de caso em uma escola de educação infantil, “*análise dos documentos de fichas de matrículas, as observações, os registros no ato das inscrições para ingresso e as entrevistas não estruturadas*” (p. 6).

Cristiane Irinéa Silva (2007) constatou que, a partir da baixa taxa de cobertura de vagas na Educação Infantil há ocorrência de um processo seletivo de ingresso e analisou as questões em torno do acesso das crianças negras nas instituições municipais de educação infantil, procurando compreender como se dá o processo de acesso das crianças negras e buscou estudar “*em que medida as crianças negras sofrem exclusão nesse processo de seleção*” (p. 6). Silva (2007) relata que:

observou-se que os principais excluídos são as crianças cujos pais estão desempregados, os que não conseguem comprovar sua renda ou ainda os que não apresentam outros documentos exigidos, tais como comprovantes de endereço [...] Concluiu-se que a prioridade estabelecida para as famílias de menor renda não exclui apenas as famílias de maior renda, o processo de seleção acaba por não permitir o ingresso de famílias mais pobres, que, por exemplo, apresentam dificuldade com a documentação exigida, principalmente com a comprovação de emprego. Tal fato pode resultar numa exclusão marcada pelo cruzamento pobreza/raça, historicamente construída no Brasil (SILVA, 2007, p.6).

A autora destaca “*que o acesso das crianças negras às instituições de Educação Infantil por vezes ainda reproduz um modelo pautado na exclusão social que caracteriza o sistema educacional brasileiro*” (p.49).

O segundo trabalho chama-se “*Educação da infância negra em Salvador: um olhar sobre as políticas educacionais*” e foi escrito por Marta Alencar dos Santos (2008), aborda a educação da primeira infância a partir da constituição das políticas públicas de educação infantil no período de 1996 a

2016 no município de Salvador (Bahia). O estudo busca compreender “*como as políticas para a educação infantil em Salvador se constituem ou não em instrumentos de promoção de equidade, orientadas pelo princípio da diversidade racial?*” (p.10).

Santos (2008) investiga as práticas de gestão adotadas pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) do município de Salvador (Bahia), e busca entender como os gestores atendem a especificidade da infância negra. No que se refere à metodologia realiza entrevistas semiestruturadas com gestores/as públicos da SMEC, representantes do Fórum Baiano de Educação Infantil (FBEI) e análise de documentos. A autora constata que, apesar de existir uma política de educação infantil em Salvador, ela não é implementada e relata:

No entanto, esta política, expressa nos documentos, é voltada para uma criança universal, não considerando aspectos de sua identidade racial. Os dados mostram que as crianças negras de zero a seis anos em Salvador não têm as mesmas oportunidades de acesso à Educação Infantil pública que as crianças brancas (SANTOS, 2008, p.10).

Nesse movimento, as análises do material empírico permitem indicar como resultados: que as crianças negras mesmo sendo reconhecidas como aquelas que estão mais excluídas do direito à educação tornam-se incolores e invisíveis no momento da implementação das políticas de educação infantil. Segundo os dados, é preciso retirar o “filtro” imposto pelo racismo institucional nas políticas educacionais para enxergar as crianças negras e não perpetuar o ciclo de exclusão e desigualdades educacionais a que estão sendo submetidas. Assim, “*com o reconhecimento do racismo como “filtro” para o acesso à educação e com a implementação de políticas que busquem garantir uma igualdade real de oportunidades educacionais para a primeira infância negra de Salvador*” (SANTOS, 2008, p. 135).

Mapeamento de teses e dissertações: infância negra e perspectiva do racismo.

A maior parte dos trabalhos acadêmicos listados trata da criança ou infância negra a partir da perspectiva do racismo, fazendo supor que esta é a

única via de alcance para o estudo destas infâncias. Apesar de ser bastante oportuno que estudos confirmem a existência do racismo na infância, é importante ressaltar que precisamos de mais estudos que vejam a criança negra não apenas a partir da violência a ela endereçada ou por ela reproduzida, ou seja, estudos que se aproximem das crianças pelo que são não pela ausência ou falta. Dito isto, a questão que ainda persiste é: será que estamos ouvindo efetivamente as crianças negras nestes estudos ou estamos apenas verificando se as crianças aprenderam ou imitam bem nossos modos de nos relacionar? Entendemos que, nos estudos das relações raciais, o racismo pode surgir como um componente destas relações, podendo ser mesmo um elemento estruturador, mas é também preciso enxergar crianças a partir de suas próprias experiências. Encontramos alguns trabalhos que apresentam a criança negra a partir desta perspectiva:

Flávia de Jesus Damião numa pesquisa de campo intitulada *“Primeira infância, afro-descendência e educação no Arraial do Retiro, Salvador”* (2007), analisa as experiências produzidas e partilhadas por um grupo de nove crianças afrodescendentes entre três a nove anos de idade nas ruas de um bairro com a maior população negra. Foram realizados seis encontros com as crianças, nos quais a autora utilizou várias linguagens tais como: desenhos, fotografias, contar histórias, oralidade, cadernos de campo e observação. Aborda a primeira infância no bairro e em seguida apresenta um relato do grupo de crianças participantes da pesquisa.

O trabalho realizado por Flávia Damião (2007) traz um debate acerca da diversidade da infância presente em nossa sociedade a partir de uma metodologia que incluía encontros com as crianças e posterior descrição das atividades realizadas para e pelas crianças. Uma das conclusões a que chegou Damião (2007) foi sobre a:

importância das singularidades entre as infâncias soteropolitanas e brasileiras [...] Essas especificidades se fazem a partir da conexão entre os pertencimentos étnicos, territorial, etário, social e de gênero em meio a uma interpenetração das dimensões individual e coletiva (p. 9).

Dos trabalhos escolhidos, apenas o de Flávia Damião não foi realizado através do contato com um centro ou escola de educação infantil. Moradora do bairro onde realizou a pesquisa, encontrou as crianças entre idas

e vindas ao lugar em que moravam, realizando as entrevistas com crianças com idades entre três e nove anos a partir de uma abordagem inicial e com o consentimento das crianças e posteriormente, com a permissão dos responsáveis.

O texto de Flávia Damião (2007) aborda diversos aspectos relacionados à questão da ética em pesquisa, e seus registros podem nos ajudar a pensar qual a melhor forma para nos aproximarmos das crianças, levando em conta seus contextos e as pessoas que com elas se relacionam. O registro de todos os percalços da pesquisa, “erros” e dúvidas, colabora para compreendermos os caminhos já percorridos, mas também o que ainda nos falta discutir sobre a ética em pesquisa com crianças.

Rosivalda dos Santos Barreto em sua dissertação “*Patrimônio cultural, infância e identidade no bairro do Bom Juá: Salvador - Bahia*” (2012) discute o legado africano no patrimônio cultural material infantil no bairro do Bom Juá, Salvador (Bahia). A autora estudou o legado africano no patrimônio cultural material infantil através de histórias infantis, músicas, brincadeiras, atividades e composição do ambiente escolar desenvolvida nas escolas: Comunitária de Bom Juá (rede municipal) e Amigos do Rei (rede privada).

Barreto (2012) utiliza-se do termo infância afrodescendente para designar o grupo de crianças nascidas em bairros de maioria afrodescendente como o bairro de Bom Juá, em Salvador - BA. Esta infância para Rosivalda, “*é resultado de um processo renovado que se teve de enfrentar [...]. O conceito de infância é uma construção social e a infância afrodescendente deve superar o que lhe foi atribuído historicamente* (p. 55)”. A partir do texto de Ana Kátia Santos (2006), uma das intelectuais artífices do termo infância afrodescendente, a autora relembra que a infância da população negra foi apresentada na sociedade como “*não humana, sem direito à liberdade, incivilizada, inútil, anônima e invisível socialmente [...]*” e a criança como um “*sujeito inviabilizador do futuro da nação*” (SANTOS *apud* BARRETO, p. 55).

A autora constata que os maiores patrimônios são as pessoas, a amizade, a formação de grupos: jovens, adultos, crianças e associação de moradores que inspirou a criação de outras organizações sociais e que foram importantes para o fortalecimento das identidades negras no bairro e na cidade de Salvador.

Barreto (2008, p.12) identificou “*várias formas de viver a infância [...], e que existe uma infância afrodescendente que está para além das amarras e conceitos elaborados pelas teorias [...]. Essa infância existe e vive e essa criança aprende, cria e recria*”.

Mapeamento de teses e dissertações: sociologia da infância e pertencimento racial.

Levando em consideração o cruzamento entre as perspectivas teóricas - sociologia da infância e relações raciais ou mesmo criança negra -, pensamos que apenas os trabalhos de Flávio Santiago (2014), Elaine de Paula (2014) e Márcia Lúcia Anacleto de Souza (2015) possuem uma relação direta com os temas aqui escolhidos. Nesse sentido, é um trabalho pioneiro ao pensar a infância negra não apenas pela *ausência*, mas pelas possibilidades que esta existência pode encerrar nela mesma. Ressaltamos o caráter original destes trabalhos para a área.

Em sua dissertação “*O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado: Hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil*” (SI), de Flávio Santiago (2014), desenvolvida em um Centro de Educação Infantil (CEI) da Região Metropolitana de Campinas (SP) com crianças de três anos de idade e suas docentes. A pesquisa de natureza etnográfica tratou “*a violência do processo de racialização sobre a construção das culturas infantis*” e analisou as práticas discriminatórias no cotidiano escolar.

Os estudos de Santiago (2014) mostraram a presença de uma pedagogia da “*branquitude*” e um modelo educacional que reproduz preconceitos referentes às crianças pequenininhas negras e a manutenção dos privilégios em relação às crianças brancas.

Além disso, a pesquisa revelou que as crianças negras percebem o racismo presente nestas propostas e “*deixam explícito, por meio de diferentes linguagens, a não aceitação dos enquadramentos que as fixam em posições subalternas na sociedade*” (SANTIAGO, 2014, p. 9). Segundo ele:

Os choros, as rebeldias e as brigas deixaram de ser compreendidas como ‘birras’, incômodos individualistas e

passaram a significar movimentos de resistências e melodias de enfrentamento ao racismo, expressando que crianças negras pequenininhas percebem as práticas racistas (p. 3) [...].

Apesar de não serem sempre atos de resistência, é importante assinalar que estes momentos também podem querer dizer mais do que apenas raiva ou expressão descontextualizada sem sentido.

Elaine de Paula (2014), em sua pesquisa de doutorado intitulada "*Vem brincar na rua! Entre o quilombo e a educação infantil: capturando expressões, experiências e conflitos de crianças quilombolas no entremeio desses contextos*" (SI), procurou compreender as relações educativas em dois quilombos e em duas salas de Educação Infantil da rede pública da cidade de Garopaba em Santa Catarina. A pesquisa contou com a participação de sete crianças quilombolas (três meninas e quatro meninos) entre quatro a seis anos de idade e de "*um grupo de vinte crianças não moradoras das comunidades quilombolas, mas integrantes das salas de Educação Infantil*". A autora utilizou a metodologia qualitativa e pesquisa etnográfica através de pesquisa de campo, observação participante e produziu seu *corpus* teórico a partir da Sociologia da Infância e Antropologia da Criança. Paula (2014) constatou que as "*crianças quilombolas sofrem constrangimentos na relação com as demais crianças no espaço educativo*" e concluiu "*que as crianças moradoras dos quilombos revelam um alto grau de cumplicidade entre seu grupo de pertença étnica*" (PAULA, 2014, p. 15). Destaca ainda, que as crianças quilombolas reagem criticamente e criativamente às tentativas de exclusão, demonstram autoestima e pertencimento étnico e constroem uma cultura infantil quilombola.

A pesquisa de doutorado "*Ser quilombola: identidade, território e educação na cultura infantil*" (SI), de Márcia Lúcia Anacleto de Souza (2015), discute a infância quilombola vivenciados pelas crianças no Quilombo de Brotas na cidade de Itatiba (SP). A autora aborda "*as experiências infantis em torno do território, caracterizadas pela ludicidade, a construção da identidade negra e quilombola e o significado do Quilombo*" (SOUZA, 2015, p.10).

O estudo teve como objetivo "*compreender a infância quilombola a partir das crianças, e assim, o sentido de ser criança nesses territórios e os significados que elas constroem acerca do território onde vivem*" (p.19). Tendo como pressupostos a Sociologia da Infância, Antropologia da Infância e

Pedagogia da Infância, a autora adota a metodologia de pesquisa etnográfica com registro em diário de campo, desenhos, fotografias, um mapa do Quilombo de Brotas elaborado com crianças, conversas com crianças e adultos, rodas de conversas com crianças, brincadeiras, além de participação em passeios, festas, entre outros. A autora relata que:

Entre as crianças da pesquisa, a identidade negra e quilombola envolve um trânsito entre aceitar-se e rejeitar-se, denunciando experiências de exclusão caracterizadas pela discriminação racial e o racismo, concomitantes à afirmação do lugar onde vivem, um lugar de *quilombolas*, *de negros*, de ancestralidade negra que participou de manifestações culturais hoje rememoradas e reatualizadas no processo de construção do Quilombo (SOUZA, 2015, p.10).

Trata-se, por fim, de um texto que pretende provocar discussões sobre infância e relações raciais, e, sobretudo, mapear as pesquisas e apresentar a produção acadêmica na área de educação infantil e relações raciais.

Nestes vinte e um anos, percebemos que houve um pequeno aumento no número de pesquisas. Os dados sobre a produção acadêmica descritos em páginas anteriores demonstram que no período de 2000-2009 concentravam 27% das pesquisas, e em 2010-2015 totalizaram 59% das pesquisas com tema na educação infantil e relações raciais.

Os dados sobre a distribuição de teses e dissertações por período de defesa demonstram que no período de 1990-1999, a produção acadêmica era de 14% das pesquisas na área, enquanto que em 2000-2009 concentraram 27% das pesquisas, e em 2010-2015 totalizaram 59% das pesquisas com tema na educação infantil e relações raciais; os dados demonstram, assim, um expressivo aumento da produção acadêmica após o ano de 2000. A relevância destas pesquisas para o campo das relações raciais e infância, de nossa perspectiva, é indiscutível, pela riqueza metodológica, a densidade da argumentação e abertura de questões instigantes para todos as/os profissionais e pesquisadoras/es da educação infantil.

CAPÍTULO II

CAMINHOS DA PESQUISA - SITUANDO CAMPO E SUJEITOS

“Raça, no Brasil, sempre deu muito que falar”

A obra de Gilberto Freyre é fulcral na constituição da ideia de que *“somos um povo mestiço”*, na qual (em especial *Casa Grande e Senzala*, 1933), o mito das *“três raças”*, a mestiçagem aparece como *“o grande caráter nacional”*, que interfere não apenas na conformação biológica da população, mas, sobretudo, na produção cultural que nos singulariza. Freyre, de fato, *“adocicava o ambiente”*, ao priorizar certa interpretação da história brasileira a partir das contradições existentes nessa sociedade tão marcada pela escravidão. O *“cadinho das raças”* aparecia como uma versão otimista que, segundo Schwartz, (2013, p.28) *“todo brasileiro, mesmo o alvo, de cabelo louro, traz na alma, quando não na alma e no corpo, a sombra, ou pelo menos a pinta, do indígena e ou do negro, afirmava Freyre, fazendo da mestiçagem uma questão ao mesmo tempo nacional e distintiva”*.

A tese da democracia racial construía uma imagem sobre a sociedade brasileira que incluía os negros, o conceito de miscigenação, de mistura racial apresentava uma ideia de inclusão racial e de que no Brasil *“não há racismo”*. Esta teoria foi desafiada por Florestan Fernandes (1953) ao abordar as relações raciais, problematizou a tolerância racial e argumentou que as relações sociais se caracterizavam pela exclusão racial. Fernandes discordou da visão de Freyre e argumentou que o racismo era generalizado na sociedade brasileira.

Schwartz (2013, p.36) destaca:

De um lado, o racismo persiste como fenômeno social, mesmo não mais justificado por fundamentos biológicos. De outro lado, no caso brasileiro, a mestiçagem, e a aposta no branqueamento da população geraram um racismo à brasileira que percebe antes colorações do que raças, que admite a discriminação apenas na esfera íntima e difunde a universalidade das leis, que impõe a desigualdade nas condições de vida, mas é assimilacionista no plano da cultura.

Na sociologia o termo “raça” é uma construção social, ou seja, deve ser entendida e compreendida a partir de uma analítica teórica própria das ciências humanas. A revisão de teorias em meados do século XX determinou pouco a pouco o abandono do conceito de raça com base numa perspectiva biológica. No entanto, a relevância atual das relações raciais e do racismo impede que o uso da categoria seja descartado, sobretudo nas ciências sociais. Adotamos, assim, a perspectiva de raça como categoria de análise, sem qualquer ligação com uma interpretação biológica, ou como algo essencialista e naturalizado. Raça passa a ser um conceito que “disputa” com classe social, gênero, etc.

Deste modo, definir nossa cor ou raça em um país que desenvolveu e teve por efeito como política pública o desejo de branqueamento da população brasileira, constitui um desafio o de compreender de que maneira esta política universal se singularizou. No Brasil, a pigmentação da pele e os tipos de cabelos se transformaram nas principais variáveis de discriminação. A mistura de definições, da descrição da cor e da situação socioeconômica teria gerado uma indeterminação, que podemos notar nos dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, com a existência da diversidade de cores. Em 1976, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), divulgou 136 (cento e trinta seis) “cores” diferentes, ou seja, as pessoas se auto - identificaram como “moreno claro, moreno escuro, morenã, jambo, mulato, cor de leite, crioula, laranja, lilás, bronze, trigo, mestiça, marrom, mulata, retinta, negra, parda, pretinha, queimada, entre outros” (SCHWARCZ, 2013, p.69).

De acordo com Guimarães (2003, p.103-104), *“cor” “não é uma categoria objetiva, cor é uma categoria racial, pois quando se classificam pessoas como negros, mulatos ou pardos é a ideia de raça que orienta essa forma de classificação”*. Guimarães (2003) também nos chama atenção para o fato que:

“Cor” nunca é um conceito analítico, a não ser talvez na pintura, na estética e na fotografia; certamente na arte é um conceito analítico, mas nas ciências sociais ele é sempre nativo, usado para classificar pessoas nas mais diversas sociedades (GUIMARÃES, 2003, p.98)

Guimarães (2003, p.98) argumenta que “os povos europeus definem e foram definidos como brancos, no contato com os outros, considerados negros, amarelos, vermelhos. Estamos diante de um discurso classificatório baseado em cores”. Segundo Guimarães (2012):

No uso burocrático e popular, o termo cor substitui o de raça, mas deixa à mostra todos os elementos das teorias racistas - cor, no Brasil, é mais que cor da pele: na nossa classificação, a textura do cabelo e o formato de nariz e lábios, além de traços culturais, são elementos importantes na definição de cor (preto, pardo, amarelo e branco) (GUIMARÃES, 2012, p.63).

Desse modo, Avtar Brah (2006, p.331) destaca que “a raça ainda atua como um marcador aparentemente inerradicável de diferença social”. BRAH (2003, p. 345) se refere a uma tendência em considerar o racismo “como algo que tem a ver com a presença de pessoas negras” e salienta:

Que tanto negros como brancos experimentam seu gênero, classe e sexualidade através da “raça”. A racialização da subjetividade branca não é muitas vezes manifestamente clara para os grupos brancos, porque “branco” é um significante de dominância, mas isso não torna o processo de racialização menos significativo (BRAH, 2006, p.345).

Na pesquisa com crianças pequenas, pretendi verificar na escola como as crianças pequenas subjetivam, contam e falam sobre a questão racial. Pois, da mesma forma que se aprende a ser menina ou menino, se aprende a ser negro e a ser branco. Trata-se de uma estrutura social real, relacional e da agência das crianças que necessita ser diagramada. Estas são questões de nossa pesquisa de doutorado.

O desafio da pesquisa é dialogar com as crianças sobre a sua cor e raça, e como elas constroem seu processo de identificação. Pretendemos analisar as relações raciais entre crianças pequenas, buscando explicitar a perspectiva das crianças sobre o pertencimento racial a partir de discussão sobre conceito de criança e infância presente na Sociologia da Infância.

A pesquisa se torna relevante para estudarmos como as crianças percebem a diversidade étnicorracial no cotidiano desde a tenra idade, sob sua perspectiva. Esperamos que o resultado deste estudo contribua para o aprofundamento do conhecimento do campo da Educação sobre as relações étnicorraciais a partir da percepção das crianças. No próximo item, serão apresentados os caminhos da pesquisa e situaremos o campo e os sujeitos.

CAMINHOS DA PESQUISA - SITUANDO CAMPO

A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida através de: levantamento inicial das obras relativas aos termos chave do trabalho: identificação étnico-racial, infância, criança negra, raça, sociologia da infância; seleção e leitura das obras escolhidas; e de trabalho de campo. A metodologia adotada com as crianças foi realizada a partir do referencial teórico da Sociologia da Infância. Este campo teórico considera as crianças enquanto atores sociais e com agência.

A pesquisa de campo foi feita em uma instituição de educação infantil no município de Campinas, São Paulo, com o propósito de compreender como as crianças pequenas percebem a identificação étnicorracial e as suas impressões sobre as relações raciais. Como método de pesquisa etnográfico, optamos pela pesquisa de campo, foram utilizados diferentes procedimentos para a coleta dos dados: entrevista com as crianças, “teste” com as bonecas/os, registro fotográfico realizado pelas crianças, desenhos das crianças, conversas informais e as rodas de conversas.

As entrevistas se constituíram em conversas com as crianças sobre sua cor e raça. Nas entrevistas coletamos informações gerais sobre suas idades, cor/raça; realizamos os “testes” com as bonecas/os de diferentes tonalidades de cores; buscamos apresentar as falas das crianças sobre sua cor e raça, além de dados sobre a cor e raça de seus familiares. Na pesquisa com crianças pequenas, pretendemos verificar na escola como as crianças pequenas subjetivam, contam e falam sobre a temática racial.

A nossa presença em Campinas, São Paulo, foi importante para o êxito da pesquisa, porque podemos conhecer melhor as crianças e o seu cotidiano escolar, fato que contribuiu para a qualidade das informações contidas nas 40 entrevistas feitas. Também, nessa convivência com as crianças, obtivemos uma qualidade melhor da experiência vivida sob a perspectiva da Sociologia da Infância.

A opção pelo tema, perspectiva das crianças pequenas sobre as relações raciais, ocorreu porque, desde que desenvolvi a pesquisa de mestrado sobre as trajetórias de sete jovens pertencentes a grupos populares, ex-alunos do curso pré-vestibular Herbert de Souza, situado no bairro Vila

União, na cidade de Campinas, São Paulo, que ingressaram em universidades públicas. Na pesquisa de mestrado, solicitamos que os participantes relembassem suas experiências desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental até o momento atual, incluindo memórias sobre o Ensino Médio, o cursinho e o Ensino Superior. Buscamos estimulá-los a falar a respeito dessas trajetórias; ficamos *encantadas* com as trajetórias desses jovens, além disso, o que nos chamou a atenção foram as lembranças referentes à educação infantil. As piores lembranças remetiam a infância, desse período os jovens tiveram poucas lembranças positivas, por este motivo almejava o doutorado e tinha interesse em pesquisar as crianças negras e, em especial, as instituições de educação infantil do bairro Vila União. Ao mesmo tempo em que escolhemos o tema, decidimos pelo espaço geográfico do bairro Vila União, dentro do município de Campinas, como lugar de estudo, devido às características e história da luta por moradia e ao fato das trajetórias dos sete jovens que participaram da pesquisa de mestrado estar ligadas ao bairro em questão. Trataremos, mais detidamente, do lugar de estudo.

CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste item, apresentamos o Centro de Educação Infantil – CEI, Margarida Maria Alves, localizada no bairro Vila União, em Campinas, São Paulo. A escola de educação infantil conta com uma área bem grande destinada ao parque com diversas árvores, porém a infraestrutura do prédio é bem precária; as salas são pequenas e com pouca ventilação, a cozinha é bem organizada, porém o local (espaço geográfico) destinado à alimentação das crianças é muito pequeno, parece um corredor ou um lugar que foi improvisado; possui ainda uma sala da direção, da vice-direção, coordenação pedagógica e professores/as. As professoras e profissionais que trabalham na escola organizaram uma pequena biblioteca que contém muitos livros, produzidos pelos professores com ajuda dos responsáveis pelas crianças. Nesse espaço, tem algumas bonecas de várias cores e bonecos caracterizados para parecerem terem deficiência visual e deficiência física. Um mural localizado no corredor da escola foi reservado para a exposição de poesias e leituras, e um outro com o cardápio da semana contendo também os horários

de alimentação de cada turma. As professoras utilizam o espaço do corredor, ou seja, as paredes, para exposição dos trabalhos realizados pelas crianças. Cada semana uma sala é responsável por apresentar os seus desenhos. A seguir, trataremos, mais detidamente do bairro Vila União.



Imagem 1: Biblioteca. Brasil, 2015.
Fonte: Acervo da CEI Margarida Maria Alves.



Imagem 2: Livros produzidos pela equipe escolar. Brasil, 2015.
Fonte: Acervo da CEI Margarida Maria Alves.



Imagem 3: Parque infantil. Brasil, 2015.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

BAIRRO VILA UNIÃO

O bairro Parque Residencial Vila União é um conjunto habitacional localizado na região sudoeste de Campinas, São Paulo, que tem ao longo de sua extensão territorial 5.213 unidades habitacionais, distribuídas em 1.952 lotes urbanizados, 1.443 casas e 1.926 apartamentos divididos em 10 condomínios, construídos a partir da mobilização e luta dos moradores por moradia.

O bairro surgiu a partir da luta por moradia digna, construído num local que, como designam seus moradores mais antigos, era um “*grande matagal*”. Em 1988, ocorreu uma ocupação irregular na região e, a partir disso, a área foi liberada para a construção do loteamento. Nesse período, foi permitido que alguns ocupantes permanecessem no local, sendo que muitos deles, no momento de assinar o contrato com a Cooperativa Habitacional de Araras⁷ e o banco estatal Caixa Econômica Federal não puderam efetivar o financiamento por falta de comprovação de renda compatível (três salários mínimos), para os que possuíam esta renda, foi possível assinar um pré-contrato que estabelecia o prazo de entrega do loteamento para o ano de 1991, entretanto, as obras foram paralisadas durante o período de 1991 até 1993.

⁷ Sediada em Campinas (São Paulo) e constituída em 1978, a Cooperativa Habitacional de Araras é uma entidade social, sem fins lucrativos, que visa proporcionar aos seus cooperados a construção e aquisição de casas próprias a famílias de baixa renda.

Nesse intervalo de tempo, ocorreram sorteios das casas ou apartamentos, mas os valores dos imóveis estavam muito altos e, por isso, não houve acordo no que se refere ao financiamento. Como parte dos imóveis já estava pronta, temendo ocupação por terceiros e *“inconformados com o descaso da direção da Cooperativa Habitacional de Araras”*, um grupo de cerca de 200 famílias se organizou e ocupou os seus imóveis em 10 de outubro de 1993. Esta ocupação foi realizada pelos *“cooperativados”*, visto que *“o loteamento em construção ficou entregue as intempéries do tempo e dos oportunistas que saqueavam os imóveis”* (COOPERATIVA HABITACIONAL DE ARARAS, 2014). Foram várias as tentativas de negociação entre os ocupantes, Cooperativa e Caixa Econômica Federal, com objetivo de rever os valores do financiamento. Entretanto, ao longo do tempo, a Cooperativa de Araras, proprietária dos imóveis, e, responsável pelo loteamento, perdeu o controle da ocupação e centenas de famílias entraram nos imóveis sem serem cooperativadas.

Formou-se, então, uma comissão de moradores para iniciarem as negociações com a Caixa Econômica Federal (credora) e com a Cooperativa de Araras (proprietária); é importante destacar que esta comissão teve várias formações ao longo dos anos, e a última ocorreu em 1996. O movimento liderado pela Comissão de Moradores promovia grandes assembleias lutando por um financiamento justo e factível. Porém, havia outra mobilização social, pois não se tratava somente da negociação por financiamento mais justo, mas também por mais infraestrutura, como: transporte, saúde, educação, entre outras reivindicações. Neste contexto, surgiu a Associação e Sociedade Amigos do Bairro do Parque Residencial Vila União, fundada em 31 de março de 1996. Essa Associação de moradores começou a lutar por melhorias no bairro e a desenvolver trabalhos sociais.



Imagem 4: Assembleia dos Moradores do Parque Residencial Vila União. Brasil, 1995.

Fonte: Acervo da Associação de Moradores da Vila União.

O Parque Residencial Vila União passou por diversas transformações, atualmente dispõe de vários serviços públicos: linhas de transporte público, um terminal de ônibus, Centro de Educação Infantil (CEI) Margarida Maria Alves, Centro de Educação Infantil (CEI) CAIC Professor Zeferino Vaz, Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF/EJA) Zeferino Vaz, Centro de Saúde e Centro de Referência da Juventude da Prefeitura Municipal de Campinas. Além disso, conta com as seguintes associações civis: Associação de Moradores, Cooperativa de Araras, Habteto⁸ e o Projeto Herbert de Souza. Assim, o prédio do Centro de Educação Infantil está instalado em um espaço marcado pelas lutas dos movimentos sociais e populares.

ENTRADA NO CAMPO - CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para a construção do material empírico, inicialmente (em setembro de 2014) um primeiro contato foi feito com a direção do Centro de Educação Infantil: com a diretora e orientadora pedagógica para uma prévia explicação dos objetivos da pesquisa, apresentação dos roteiros e o pedido de

⁸ A Habteto foi criada para resolver o problema de financiamento dos imóveis da Vila União.

autorizações dos responsáveis pelas crianças para a participação da pesquisa por meio do termo de livre consentimento.

Destacamos ainda, que a direção escolar tem como prática “ouvir as crianças”, além de estimular o protagonismo das crianças na gestão escolar, essa prática de escuta das crianças foi adotada pela gestão escolar e será abordada em outro momento. A diretora indicou uma sala, apresentou a professora e autorizou a pesquisa no Centro de Educação Infantil. Assim, conversamos com a professora que também autorizou a presença na sala de referência e explicou que poderíamos começar a pesquisa na próxima semana. A orientadora pedagógica juntamente com a professora enviou os termos de consentimento para as famílias e apenas uma família não autorizou a participação da criança, pois não possuía a guarda da criança. A pesquisa também foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, após esses trâmites, iniciei a entrada no campo. Para a entrada no campo, levei o termo de assentimento e perguntei para as crianças se queriam participar do estudo. As crianças escolhidas para a pesquisa estão no agrupamento III (AG III) e têm quatro a seis anos de idade.

O contato inicial com as crianças foi feito por meio de observação, pois, conforme aborda Corsaro (2005, p.445), a entrada no campo *“independentemente do grau de participação adotado, contudo, uma documentação de entrada, aceitação e participação é imperativa nos estudos etnográficos, por vários motivos”*.

Neste sentido, Corsaro (2005, p.445) alerta que *“essa documentação permite estimular possíveis efeitos disruptivos do processo de pesquisa sobre o fluxo normal de rotinas e práticas culturais”*, e explicita que o pesquisador precisa estar atento com os efeitos das práticas rotineiras de coletas de dados como, por exemplo, as entrevistas informais, anotações, gravações audiovisuais e coleta de artefatos. Argumenta que etnografia se beneficia de uma documentação cuidadosa do processo de entrada no campo.

De acordo com Mair (1972, p.15), a etnografia *“refere-se ao processo de se reunir dados pela investigação e observação diretas”*. A pesquisa etnográfica é um método de investigação que se propõe a compreender o modo de vida de um determinado grupo social, os significados do contexto estudado e buscar a inserção neste grupo para acessar as

experiências, os comportamentos e fazer tentativas para entender a dinâmica do grupo estudado.

Nesta perspectiva, utilizamos os procedimentos da etnografia para estabelecer e facilitar o diálogo na pesquisa cujo foco está na voz, agência e significados que as crianças estabelecem e atribuem às relações sociais. Inicialmente baseado nos escritos de Corsaro sobre a entrada no campo, tentaremos aprender sobre e com as crianças.

Assim, procurei seguir os escritos de Corsaro (2005) e adotar uma estratégia para a entrada no campo: ao entrar na sala de atividades a professora apresentou-me as crianças. Elas ficaram curiosas com a minha presença, vieram conversar e perguntaram se eu era professora, ajudante da professora ou se eu estava estudando para ser professora; algumas crianças estavam brincando e ofereceram comida “*você vai querer pizza ou macarrão?*” Escolhi pizza e depois me deram um “*suco*” e fiquei ali conversando e observando as brincadeiras. Não levei objetos (caderno de anotações, canetas) que pudessem chamar a atenção das crianças, a minha presença ali já mudava toda rotina da sala de aula. A professora comentou sobre os horários de café, almoço, as atividades desenvolvidas e espaço reservado para o parque.

A sala de referência possui uma mesa para a professora, mesas redondas com cadeiras coloridas para as crianças, uma televisão, um bebedouro, um armário e algumas prateleiras com brinquedos, materiais pedagógicos, massinha de modelar, bonecas, carrinhos e outros “*brinquedos*” tais como: um fogão, ferramentas, assessórios para arrumar cabelos.

As crianças sentam-se em grupos e os brinquedos estão disponíveis nas prateleiras, elas caminham, correm, conversam, gritam, brincam e dão muitas risadas, essa turma se chama Tubarão⁹ e o nome do tubarão é Catarina. As crianças escolheram o nome no início do ano e a Catarina é um tubarão de pelúcia que é considerada a mascote da turma. A professora desenvolve um trabalho durante o ano letivo a partir do tubarão de pelúcia e incentiva as crianças a levarem o tubarão para as suas residências. As crianças podem levar a Catarina para casa durante um fim de semana. Quando se inicia a semana, a professora escolhe quem irá levar a Catarina para casa e

⁹ Acompanhei essa turma em setembro de 2014.

a família fica responsável por escrever em um caderno/diário sobre o que fizeram com a Catarina, depois o diário é lido para as crianças no decorrer da semana e todas as crianças querem levar o tubarão para casa.

Na sala de referência, a professora fica com algumas crianças em uma mesa para fazer algumas atividades e em seguida as crianças fazem um rodízio, enquanto umas brincam, outras fazem atividades e em alguns momentos a professora é chamada para resolver alguns conflitos sobre a divisão de brinquedos (algumas crianças não querem dividir os brinquedos ou deixar que outros brinquem). Observei que a professora chama as crianças e pergunta o que ocorreu e faz intervenção dizendo que os brinquedos e materiais precisam ser divididos. Quando a professora ouve as crianças a chamarem, ela sorri. Nesta sala, as crianças podem sair para ir ao banheiro quando sentirem vontade.

A pesquisa foi realizada a partir de setembro de 2014 até o mês de dezembro de 2015 no Centro de Educação Infantil. De setembro a dezembro de 2014, frequentava duas vezes por semana durante o período das 07h às 11h. Em 2015, passei a frequentar duas vezes por semana durante todo o período: das 07h às 11h e das 13h às 17h. Quando retornei em 2015, permaneci na mesma sala com a professora, mas houve mudanças no grupo de crianças, algumas mudaram para o período da tarde, outras foram para o ensino fundamental e as que permaneceram fazem parte desta pesquisa. A turma, em 2015, se chama Flor e acompanhei as atividades no período da manhã.

No início do ano letivo ocorrem alterações, pois as turmas ou salas de educação infantil se dividem em agrupamentos multietários, conforme a resolução da Secretaria Municipal de Educação - SME nº23/2002¹⁰ que trata da organização das turmas ou salas por faixa etária mais próxima, ou seja, crianças de 03 meses a 1 ano e 11 meses (agrupamento I); 2 a 3 anos (agrupamento II); e 4 a 6 anos de idade (agrupamento III). De acordo com a resolução, as crianças deveriam ser matriculadas e divididas em turmas por idades aproximadas. Nesse sentido, as crianças que faziam parte da turma

¹⁰ Dispõe sobre a política, diretrizes e normas gerais para a realização das matrículas nas escolas de educação infantil no município de Campinas, publicada no diário oficial em 14 de novembro de 2002. Disponível: <http://www.campinas.sp.gov.br/>.

Tubarão, devido à mudança de faixa etária, foram para outras turmas, por isso em 2015, a turma passa a se chamar Flor. A professora que acompanhava desde 2014 assumiu o cargo de vice-diretora na instituição, porém continuei na mesma turma. A professora (atual vice-diretora) comentou sobre o trabalho de outra docente, desenvolvido no período da tarde, com um projeto sobre relações raciais e explicou que poderia ajudar e contribuir com a minha pesquisa, dessa forma, indicou outra professora que trabalha há 15 anos nessa instituição e desenvolve um trabalho sobre “Africanidades”. Aceitei a indicação e fui conversar com a professora que me recebeu muito bem, mostrou os seus trabalhos anteriores, apresentou os livros infantis da instituição; mostrou-me um livro infantil que está confeccionando sobre a história de Nelson Mandela, comentou dos trabalhos desenvolvidos ao longo de sua carreira e os embates em incluir na proposta pedagógica da escola a temática racial e a Lei 10.639/03, e por fim apresentou a sala de atividades e as crianças. Antes de iniciar a pesquisa no AG III¹¹ (turma das brincadeiras), enviamos o termo de consentimento aos responsáveis pelas crianças e todos autorizaram a participação das crianças. Alguns quiseram me conhecer e conversar sobre a pesquisa, a após conhecer a pesquisa, também autorizaram a participação.

As crianças ficaram curiosas e queriam saber por que eu estava ali, expliquei sobre a pesquisa e perguntei se elas gostariam de participar, todas quiseram participar e combinamos que faríamos roda de conversa e contação de histórias infantis. A professora me apresentou as crianças e disse que ficaria com elas até o final do ano letivo, neste dia levei o aparelho celular para gravar as conversas, visto que na experiência anterior, com a turma Flor não levei objetos (caderno) e depois foi muito difícil lembrar e reproduzir as falas das crianças no diário de campo, por este motivo tive a iniciativa de gravar a roda de conversas. Nessa turma, já havia conversado com a professora, anteriormente sobre as gravações, após todas as explicações sobre a pesquisa, ela fez uma sugestão para realizarmos as gravações: inserir um brinquedo/microfone nas rodas de conversas. A professora tinha em sua sala de referência algumas garrafinhas pet coloridas e explicou para crianças que uma das garrafinhas seria o nosso microfone.

¹¹ Agrupamento III - crianças de quatro a seis anos de idade.

A professora disse: *“a Janaina¹² está gravando e vamos falar um de cada vez, para falar vamos rolar o microfone, eu quero falar alguma coisa da história e vou rolar o microfone para vocês”*. Nesta tarde, as crianças falaram os seus nomes e idades, e em seguida a professora iniciou a contação de história.

Foi uma tarde bem agradável na sala de referência, entre sorrisos e choros, iniciei a pesquisa de campo na “turma das brincadeiras”. Foi muito satisfatória a minha experiência e a oportunidade de ouvir as crianças.

A turma das Brincadeiras tem 20 crianças e a grande maioria mora no bairro Vila União. Os sujeitos que compõem essa pesquisa são 40 crianças com idade entre três a seis anos e estão matriculadas na instituição de educação infantil nas turmas Flor e Brincadeiras.

¹² As crianças e a professora chamavam-me pelo meu segundo nome que é Janaina, pois acharam muito difícil o meu primeiro.

CAPÍTULO III

AS CRIANÇAS FALAM SOBRE SUA COR E RAÇA

Neste capítulo, serão apresentadas as entrevistas realizadas com quarenta crianças de três a seis anos de idade cujo objetivo foi obter informações gerais sobre suas idades, cor/raça, cor favorita, melhor amigo/a, irmãos/as, qual lugar que mais gosta na instituição, comentários sobre a família, cor/raça dos familiares. Com as *falas* das crianças, buscamos entender suas percepções sobre a sua cor e raça. Segundo Araújo (1987, p.15), “*a cor é a metáfora, a categoria mais frequentemente acionada para demarcar diferenças e desigualdades com base na raça*”.

As entrevistas se constituíram em conversas com as crianças sobre sua cor e raça; o trabalho de coleta de dados por meio das entrevistas foi dividido em três itens: o primeiro item refere-se à pesquisa piloto realizada com as crianças da turma “*Tubarão*” em 2014, o segundo, ocorreram na turma “*Flor*” em 2015 (antiga turma Tubarão), e o terceiro, na turma “*Brincadeiras*” que foram realizadas no Centro de Educação Infantil – CEI Margarida Maria Alves.

Neste capítulo, serão apresentadas informações sobre o pertencimento racial das crianças, os resultados dos testes realizados com as bonecas/os de diferentes tonalidades de cores; explicitaremos a importância da metodologia de construção dos bonecos/as; produziremos as bonecas/os de acordo com a percepção das crianças. Utilizaremos as categorias apresentadas pelas crianças e confeccionaremos os bonecos e bonecas de pano nas cores: branco, bege, marrom e preto. Na última etapa da pesquisa, realizaremos o teste das bonecas/os, preferimos utilizar bonecas/os de vinil nas cores branco e preto; buscaremos entender quais os critérios e a maneira pelas quais elas elegem sua preferência pelas bonecas/os. A seguir, trataremos mais detidamente das entrevistas com as crianças pequenas.

As crianças falam sobre sua cor e raça: entrevista I - turma “Tubarão”

Nesse item, será apresentada a pesquisa piloto¹³ que foi realizada com vinte crianças da turma Tubarão, após três meses de observação na sala de referência, no parque infantil e nos espaços escolares. Decidimos elaborar entrevistas não estruturadas e trabalhamos com a entrevista aberta em que o informante aborda livremente o tema proposto.

A entrevista piloto foi realizada pela pesquisadora e também pelas crianças, solicitamos que fizessem entrevistas com os/as colegas. Realizamos entrevistas com as crianças e entre as crianças para que pudéssemos colocar em questão qual a cor e raça que as crianças expressavam.

Este processo se constituiu em conversas/entrevistas com as crianças sobre sua cor e raça, sobre os seus colegas/amigos e familiares, além de procurar saber o que elas mais gostam na escola. Destacamos que as conversas não tiveram um formato planejado.

Iniciamos a entrevista com uma pergunta: Qual a sua cor e raça? No primeiro momento comecei a fazer as entrevistas individuais, mas não consegui realizá-las. No mês de dezembro de 2014, estava entrevistando uma criança e ocorreu um acontecimento inesperado, organizei a entrevista individual, porém ela foi realizada coletivamente. O acontecimento inesperado foi o agrupamento das crianças que não permitiram a conversa individual. A cada momento chegavam mais crianças e se sentavam ao meu lado e queriam falar também, quando eu percebi estávamos em uma roda conversando:

Eu perguntava: - Qual sua cor e raça? Algumas me falaram “a minha cor é rosa”, eu questioneei rosa?

Criança: Você quer saber a cor da minha pele não é?

Pesquisadora: Sim! Quero sim!

Criança: Então eu sou rosa, ela é laranja e fulano de tal é azul...

Eu fiquei observando sem muita reação, porque eu achei que eles não tinham entendido a pergunta e achado que eu queria saber qual é a cor que eles/elas mais gostavam? Mas as crianças entenderam perfeitamente a minha questão. Em roda debatiam: uma criança me disse que era rosa e a outra argumentou

¹³ A pesquisa piloto foi realizada em 2014.

“você é quase rosa” e as duas conversaram e chegaram à conclusão que era “quase rosa”.

A dificuldade que tive com essa metodologia foi que, fazendo as entrevistas coletivamente, muitas repetiram o que outras crianças tinham falado e algumas foram induzidas a aceitarem determinada cor de pele. A ideia inicial era realizar entrevistas individuais assim poderíamos ter mais informações sobre a criança, mas por outro lado, as entrevistas coletivas propiciaram as discussões sobre o que é cor de pele.

Eu perguntei: *Falem mais sobre o que é ser rosa? Elas me responderam que a família da “Peppa Pig” é rosa. Eu perguntei que Peppa? E uma criança respondeu: É uma porquinha! A “Peppa Pig” é um desenho.*

As crianças acharam um caderno e mostraram uma fotografia do desenho favorito. A “*Peppa Pig*” é uma série britânica de desenhos animados para as crianças, no Brasil, é exibida desde 2011, no canal *Discovery Kids* (canal de televisão a cabo), e a partir de maio de 2015 na rede de televisão pública Cultura (canal aberto). Os desenhos contam a história de *Peppa*, uma porquinha cor-de-rosa que vive com seus pais: papai Pig, mamãe Pig e seu irmão George, em uma cidade fictícia. Todas as crianças conheciam o desenho e eu nunca tinha ouvido falar em “*Peppa Pig*”. O programa destaca-se pelas situações comuns da vida cotidiana, ou seja, a *Peppa* tem família, amigos, frequenta a escola, participa de aulas de dança e música, no entanto, as crianças se identificam com a porquinha devido a sua cor. A grande maioria respondeu que era rosa por causa da “*Peppa Pig*”. É importante discutir a influência e a reinterpretação que fazem dos desenhos animados no processo de educação das crianças, além delas “*imitarem*” os porquinhos, elas pedem os produtos relacionados ao tema tais como: brinquedos de pelúcia da “*Peppa Pig*” e sua família e amigos, bolas, patinetes, barracas, piscina de bolinhas, entre outros produtos. Assim, temos o desenho animado e os produtos que são comercializados para o público infantil como elemento constitutivo de suas identidades que trataremos nos próximos itens.

Participaram dezoito crianças entre meninas e meninos de três a cinco anos de idade das entrevistas coletivas durante a roda de conversa. No início da roda de conversa, pedi para cada criança informar o nome, idade, cor

favorita/preferida e a cor da sua pele, assim, estas informações foram registradas e gravadas em áudio.

As crianças se autodeclararam como: amarelo, azul, branca, marrom, morena, não respondeu, quase rosa e rosa. Destes, segundo a cor/raça, 5% eram amarelos, 21% eram azuis, 11% eram brancas, 5% eram marrons, 5% eram morenas, 11% não responderam sua cor/raça, 5% eram quase rosas e 37% eram totalmente rosas.

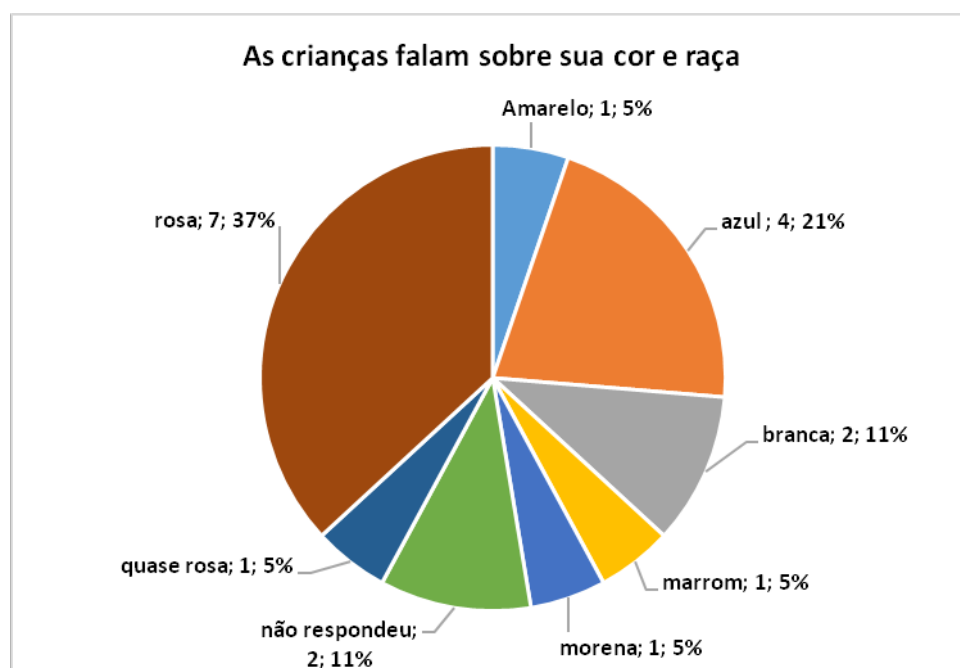


Gráfico IV - Perfil étnicorracial das crianças¹⁴
Fonte: Entrevistas realizadas em 2014.

Os dados revelam ainda, um número significativo de crianças que não responderam à pergunta sobre sua cor e raça. Como as crianças compreendem a identificação racial? Como esses indivíduos se classificam? Essas categorias não são inatas e passam por um processo de aprendizagem. A gênese dessas categorias que não são fixas se transforma, e pode ressignificar a categoria de raça. Por isto, é importante perceber como as crianças constroem essas categorias e problematizar as maneiras pelas quais as relações étnicorraciais ocorrem e são construídas no espaço escolar entre as crianças pequenas, demonstrando que o tema do pertencimento racial é muito discutido nas pesquisas, porém poucos sabem o que ocorre com as

¹⁴ Para identificação étnicorracial utilizamos o critério de Autodeclaração.

crianças de três a cinco anos. Dado o recorte feito nessa pesquisa, focalizando a percepção das crianças pequenas sobre sua cor e raça, trataremos das entrevistas realizadas em 2015, enfatizando que as crianças da turma “*Tubarão*” mudaram de faixa etária, por isso realizamos as entrevistas II com a turma da “*Flor*” (antiga Tubarão).

As crianças falam sobre sua cor e raça: entrevista II - turma Flor

Este texto visa apresentar as entrevistas desenvolvidas com dezoito crianças de quatro a seis anos de idade matriculadas na turma da Flor a partir de um roteiro de perguntas: nome, idade, cor favorita, cor de sua pele, quantos irmãos/as, melhor amigo, local/lugar que mais gosta na instituição, comentários sobre a família e qual a cor e raça dos familiares. A proposta inicial era que elas falassem sobre sua cor e raça, quando começamos as entrevistas, ao invés das respostas, e do papel de entrevistadora, passei a ser entrevistada pelas crianças.

A primeira pergunta: criança: o que é entrevista? Pesquisadora: A entrevista é uma conversa... Farei algumas perguntas para você se sentirem a vontade pode responder. Pesquisadora: Fale o seu nome? Criança: Para quê? Você já sabe! Pesquisar crianças com vocabulário de adultos talvez seja a tarefa mais difícil, pois estamos “acostumados” que os sujeitos respondam as nossas questões, mas as crianças questionam as palavras. Criança: sobre o que é entrevista? E para que você quer que eu fale o meu nome? Você já sabe!

A entrevista se desenrolou a partir de um roteiro básico que foi sofrendo diversas adaptações, algumas crianças ficaram empolgadas e curiosas em fazer a entrevista, reservamos um espaço no parque infantil e ficamos conversando. Também entrevistei crianças no espaço da sala de referência. No ano de 2015, as entrevistas foram realizadas individualmente, todas as crianças queriam falar e também queriam usar os equipamentos de gravação de áudio, um menino adorou fazer a entrevista e quis ouvir a voz no gravador/celular. Houve uma criança que pediu, dizendo: *agora é a minha vez, você não vai me entrevistar?* Tivemos ajuda de uma menina que se chama

Beatriz¹⁵ (5 anos) em algumas entrevistas na turma da Flor, ela ia perguntando para os amigos/as qual a sua cor e raça, seguia sorrindo e divertia-se com a possibilidade de ficar com a câmera fotográfica e o aparelho de celular. É importante mencionar que elaborei uma pergunta sobre a cor favorita/preferida para não ter dúvidas sobre a cor da pele e percebi que as crianças sabem diferenciar as cores e entendem que cor favorita e cor de pele são diferentes. Essa pergunta é pano de fundo para iniciar a conversa com as crianças.

As crianças se autodeclararam “branca, morena, cinza, preta, rosa clara, marrom, cor de pele e algumas não souberam responder”. Segundo a cor/raça, 28/% eram brancas, 22% não sabem definir a sua cor, 17% são cor de pele, 11% são marrons, 6% são preta, 6% rosa clara, 5% cinza e 5% morena. Observe o gráfico abaixo:

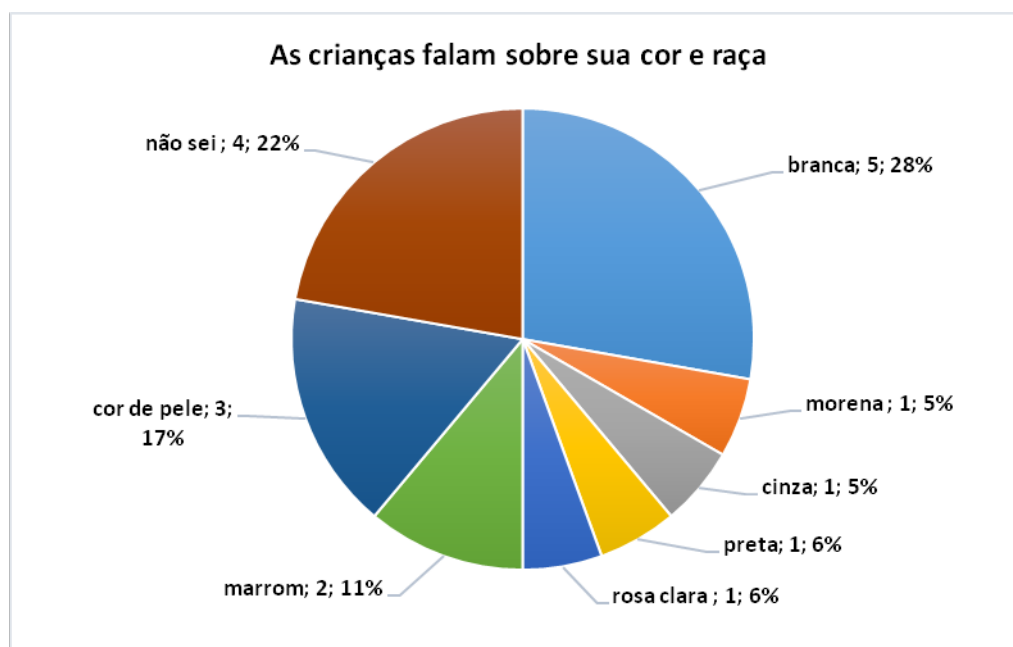


Gráfico V - Perfil étnicorracial das crianças

Fonte: Entrevistas realizadas em 2015.

Os dados sobre a cor e raça dos pais são bem pertinentes para a nossa pesquisa. É importante ressaltar que, no roteiro da entrevista, formulamos uma questão sobre a cor/raça dos familiares e o critério escolhido para definir a cor/raça dos familiares foi o de heteroatribuição, feito pelas próprias crianças pequenas. Os dados obtidos com as crianças revelaram que 33% das mães são brancas, 17% são cor de pele, 11% são pretas e pretinhas,

¹⁵ Todos os nomes são fictícios.

11% marrom, 11% não souberam responder, o restante dos 6% respondeu que são branca, marrom, rosa clara e 5% morena. Vejamos:

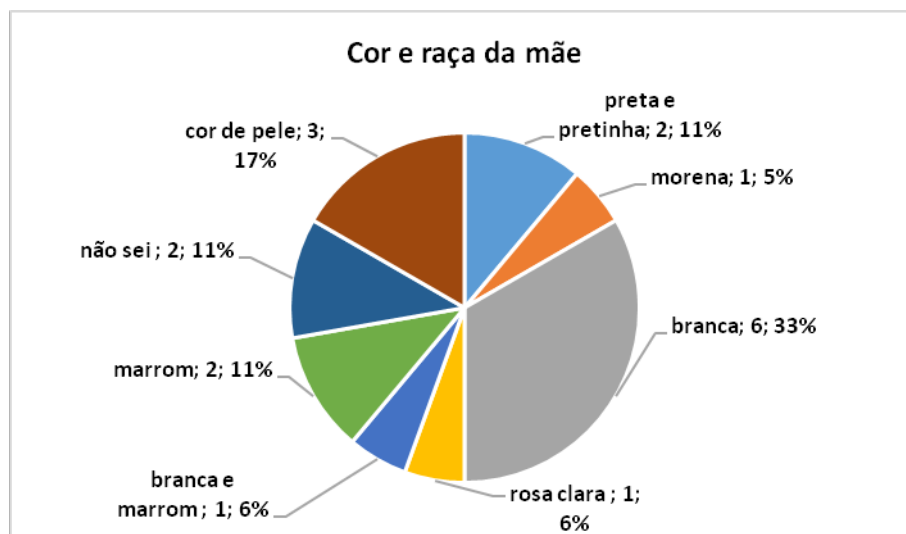


Gráfico VI - Perfil étnicorracial da mãe da criança segundo heteroatribuição.
Fonte: Entrevistas realizadas em 2015.

No que se refere à cor e raça do pai¹⁶, os dados revelam, ainda, que 23% são brancos e branquinhos, 23% marrons e 18% são pretos, o restante dos 6% são: moreno, cinza, negro, cor de pele, mais ou menos preta e não souberam responder. O gráfico abaixo apresenta estas informações.

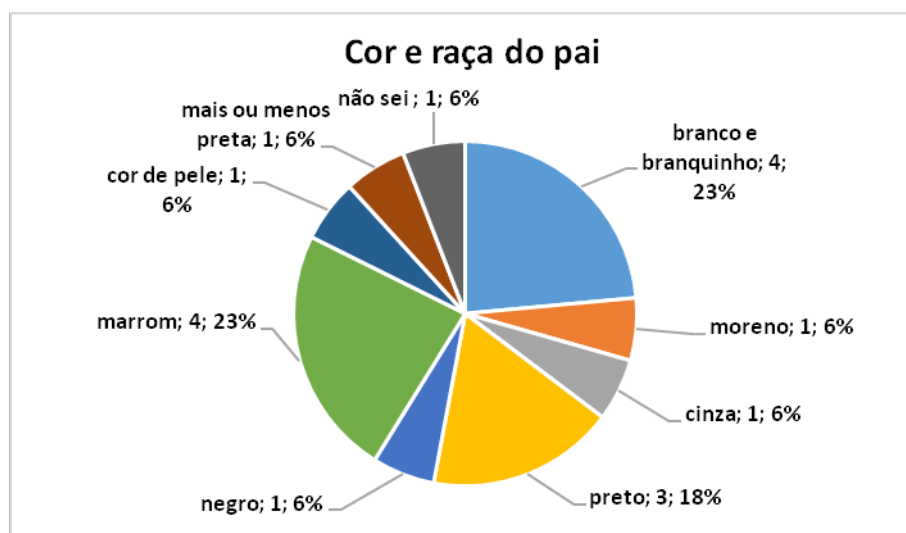


Gráfico VII - Perfil étnicorracial do pai da criança segundo heteroatribuição.
Fonte: Entrevistas realizadas em 2015.

¹⁶ Tivemos uma criança que não classificou a pertença racial do pai, já falecido.

Cabe registrar que se consideramos a cor/raça do pai segundo as percepções das crianças podemos afirmar que 23% autodeclararam a cor do pai como marrom, 18% de preto, 6% mais ou menos preta, 6% de negro e 6% moreno, totalizando 59% dos pais são marrons, pretos, morenos e negros.

Quando questionei o que é marrom? Elas me disseram: *“marrom é uma tinta; marrom, essa cor (mostrando a cor da pele); é da cor da minha avó; minha avó é marrom”*; uma menina trouxe outra menina e mostrou: *“olha é assim: ela é meio branca, marrom na carinha, e meio aqui na carinha dela meio queimadinho de sol, aqui em baixo (mostrando partes do corpo: barriga e pernas) branquinha*. Depois a criança me perguntou: *entendeu? Pesquisadora: Sim, obrigada! A criança continuou ao meu lado e participou de todas as entrevistas foi a minha “ajudante” de pesquisa”*.

Continuei os questionamentos, o que é cor de pele? Criança: *“é uma cor, branco”*. E cinza? *“Meu pai é cinza”*. Na maioria das vezes a criança recorreu ao giz de cera no tom de sua pele para mostrar o que é preto, pretinha, em outros momentos disseram: *preto, pretinho, acho que é assim, é preto (mostrando e apontando para corpo); eu sou branca, branquinha (mostrando o braço)*.

É importante destacar que a criança trabalha com categorias intermediárias, por exemplo: meio branca, meio preta, branco e marrom, mais ou menos preta. Pelas observações coletadas, as crianças podem ser brancas e marrom, ou meio brancas, ou meio pretas. A seguir, trataremos das entrevistas realizadas na turma das Brincadeiras.

As crianças falam sua cor e raça: entrevistas III - turma Brincadeiras

Este item mostrará as entrevistas realizadas com as vinte crianças de três a seis anos de idade matriculadas na turma das Brincadeiras. As entrevistas foram feitas individualmente no parque infantil e no galpão de festa da instituição. Ao longo das entrevistas, procuramos informações sobre suas idades, cor favorita, cor de sua pele, melhor amigo/a, irmãos/as, qual lugar que mais gosta na instituição, comentários sobre a família e cor e raça dos familiares. As perguntas foram formuladas a partir de um roteiro; utilizamos o

gravador do aparelho de celular como recurso técnico, com consentimento dos participantes; buscamos compreender as falas das crianças sobre sua cor/raça.

As crianças se autodeclararam preta, um pouquinho negra, marrom, branca, um pouquinho branco, cor de pele e algumas não souberam responder. De acordo com os depoimentos dos entrevistados em relação a sua cor/raça, 35% eram brancas, 20% não sabiam definir a sua cor, 20% eram marrom, 10% eram pretas e o restante dos 5% eram um pouquinho branco, cor de pele e um pouquinho negra. Vejamos:

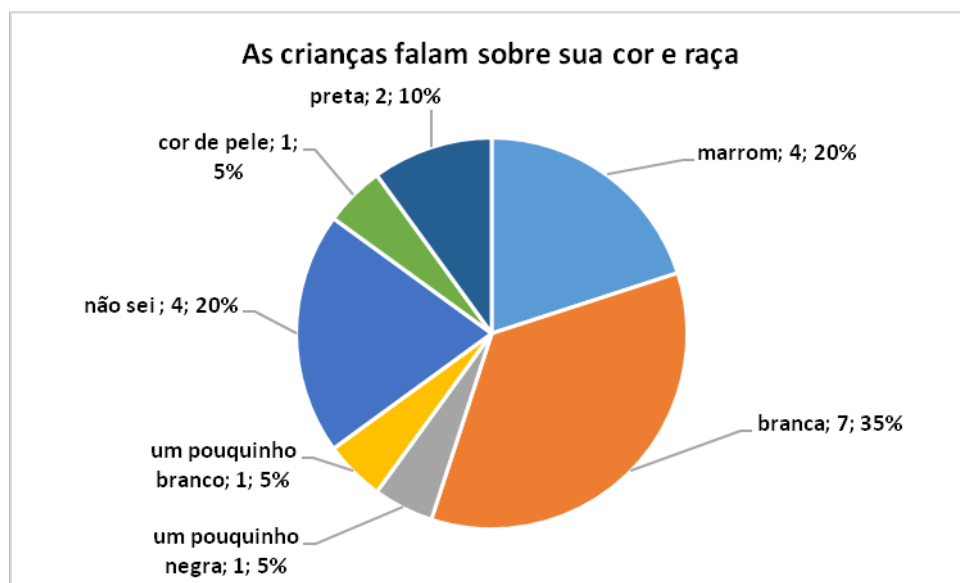


Gráfico VIII- Perfil étnicorracial das crianças.
Fonte: Entrevistas realizadas em 2015

Em relação à classificação étnicorracial dos familiares feitas pelas crianças (heteroatribuição), é importante registrar, que coletamos esses dados da seguinte forma: a pergunta foi qual a cor e raça de seus familiares? Vale ressaltar que as perguntas foram abertas e procuramos evidenciar os depoimentos das crianças sobre a cor/raça de seus familiares.

A pesquisa indicou, ainda, que segundo a heteroatribuição de pertença racial, 25% das mães eram brancas, 15% não souberam responder, 20% não respondeu e 15% eram marrons, 10% eram pretas, e 5% eram negras, 5% eram um pouquinho branca e 5% não lembraram a cor e raça.

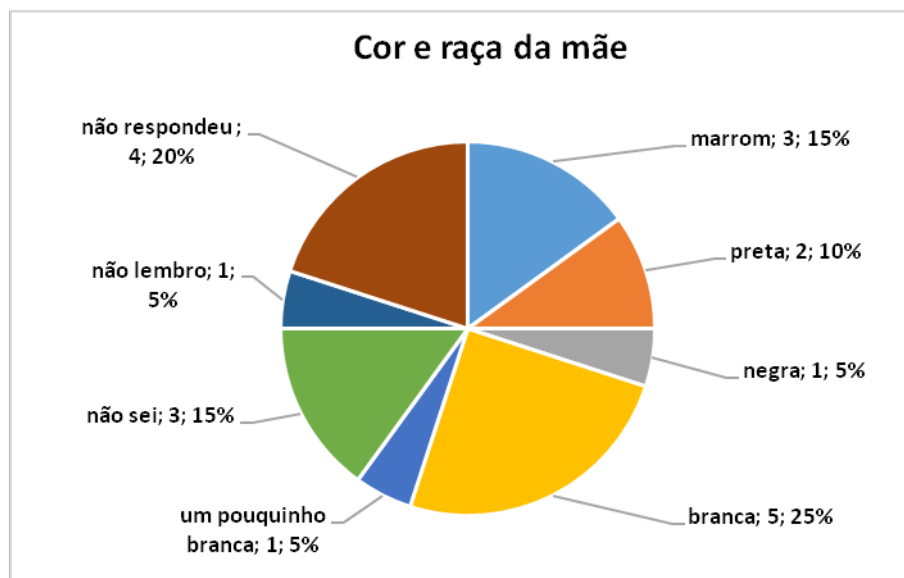


Gráfico IX - Perfil étnicorracial da mãe da criança segundo heteroatribuição.
Fonte: Entrevistas realizadas em 2015

Os dados revelam, que segundo a cor/raça do pai¹⁷, 21% eram marrons, 21% não responderam, 11% pretos, 6% meio branquinho, 6% vermelho/marrom, 5% branco, 5% um pouquinho marrom, 5% negro, 5% moreno, 5% cor de pele, 5% branco/um pouquinho rosa e 5% não lembravam a cor do pai. Vejamos:

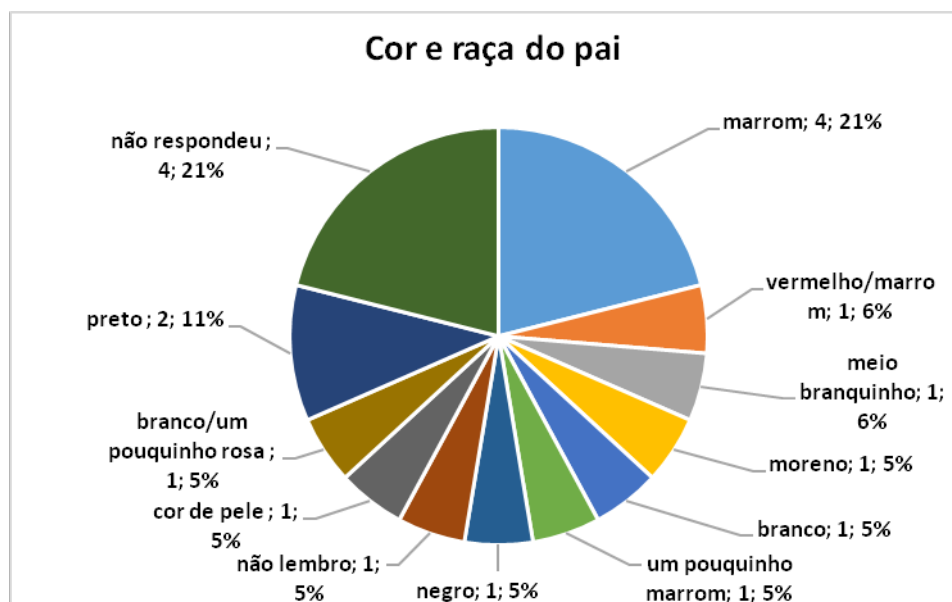


Gráfico X - Perfil étnicorracial do pai da criança segundo heteroatribuição.
Fonte: Entrevistas realizadas em 2015.

¹⁷ Na turma das Brincadeiras tivemos uma criança que não classificou a pertença racial do pai, já falecido.

Conforme os dados, observamos um número expressivo de crianças que não sabiam responder as perguntas e outras utilizaram termos como branco, marrom e preto. Outro aspecto a destacar foi uma menina que utilizou o termo “*um pouquinho negra*” e explicou: “*eu acho que é um pouquinho negra porque já já vou estar com a cor negra*”.

Em relação ao uso de categorias, podemos notar a dinâmica da cor no depoimento da criança que afirma ser “*um pouquinho negra*” e com o passar do tempo será negra, pois a sua mãe é mulher negra, assim a criança indica que quando ficar mais velha ficará negra, enquanto criança será apenas um pouquinho negra. Cabe enfatizar que as crianças trabalham com uma multiplicidade de termos para designar a cor da pele, dessa forma, chamaremos as categorias de transitórias, ou seja, um pouquinho branco, meio branquinho, um pouquinho marrom, vermelho e marrom, branco e um pouquinho rosa foram alguns termos utilizados pelos nossos entrevistados/as. Entretanto, a grande maioria das crianças trabalha com as categorias “branca”, “marrom” e “preta”.

Na primeira tentativa de entrevistar as crianças com idade de três a cinco anos de idade da turma Tubarão em 2014, observamos que a categoria mais utilizada nas respostas das crianças foi cor-de-rosa, e em seguida azul, conforme as explicações das crianças, elas eram rosa e azul por influência de uma porquinha, ou seja, a *Peppa Pig*, um desenho infantil. Vale destacar que depois de um ano, fizemos novamente as mesmas perguntas para as crianças e constatamos uma mudança na percepção da cor da pele. Ou seja, a cor deste desenho animado era um atributo essencial na percepção das crianças, possivelmente este fato proporciona o debate cor e indiretamente a percepção racial das crianças que estão atentas a isto.

Na segunda tentativa de entrevistar as crianças de quatro a seis anos de idade da antiga turma Tubarão (atual Flor),¹⁸ as crianças responderam que eram “brancas” e muitas disseram que não sabiam a sua cor e raça. Entendemos, portanto, que é viável examinar que com o passar do tempo ocorre mudança de cor da pele, poucos anos depois, seu conceito e sua percepção sobre a cor de sua pele se altera completamente. Já a terceira

¹⁸ Em 2015 permaneci na mesma sala, mas houve mudanças no que se refere às crianças, algumas mudaram para o período da tarde, outras foram para o ensino fundamental.

tentativa com a turma das Brincadeiras, elas responderam que são “brancas”, “marrons”, “pretas” e algumas não sabiam responder.

Na pesquisa, apesar da grande variedade de respostas a categoria que teve predominância foi a branca, a segunda categoria mais utilizada foi marrom e a terceira categoria “cor de pele”. Vale registrar, que ao longo das entrevistas individuais fizemos a seguinte pergunta: o que é ser “preto”? O que é ser “cor de pele”? O que é ser “marrom”? O que é ser “branco”? Muitos dos respondentes não souberam definir a sua cor/raça, e alguns afirmaram que “cor de pele é branco”; em seguida, os respondentes disseram que “cor-de-rosa é branco”, e afirmaram que eram brancas. Nesta perspectiva, Carvalho (2005) destaca que as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental:

(...) utilizaram a expressão “cor de pele” para se autodescreverem. Sabemos que a cor rosa claro ou salmão é frequentemente chamada de “cor de pele” entre as crianças em nossas escolas, uma identificação que só é possível devido ao sentido universal da branquitude¹⁹ que estabelece essa tonalidade como cor da pele normal dos seres humanos (CARVALHO, 2005, p.81).

Os dados sobre a cor/raça das 38 crianças²⁰ são bem pertinentes para a nossa pesquisa. Revelam que 31% autodeclararam brancas, 21% não sabiam responder, 16% marrom, 10% “cor de pele”, 8% preta, 3% um pouquinho negra, 3% um pouquinho branco, 3% morena, 3% rosa clara e 2% cinza. O gráfico abaixo apresenta estas informações.

¹⁹ O termo “branquitude” vem sendo utilizado como tradução de “*whiteness*” para designar o pertencimento à raça branca (CARVALHO, 2005, p.81).

²⁰ Estes dados referem-se às entrevistas individuais sobre a identificação étnicorracial de todas as crianças que participaram da primeira etapa da pesquisa.

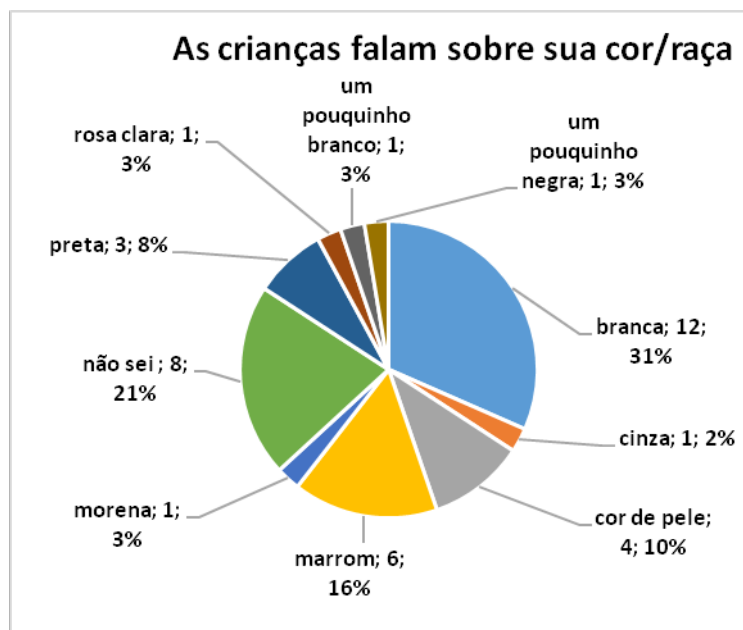


Gráfico XI - Perfil étnico-racial de todas as crianças participantes da primeira etapa da pesquisa.

Fonte: Entrevistas realizadas em 2015.

Conforme os dados sobre a cor da pele das crianças, notamos que as categorias raciais mais utilizadas foram à branca, marrom, cor de pele e preta. As categorias raciais que tiveram menor ênfase foram os termos: um pouquinho negra, pouquinho branca, rosa clara, morena e cinza (citada apenas por uma criança), e ainda tivemos 08 crianças não souberam responder a pergunta.

A não declaração da cor/raça pode estar relacionada com as questões de pertencimento, de identidade e de reconhecimento, mas também pode expor a falta de entendimento das crianças sobre a sua cor/raça, muitas crianças disseram que não sabiam responder a pergunta.

A pesquisa de Fazzi (2004) mostrou que crianças a partir dos cinco anos dispõem de conceituação racial e classificam as pessoas em categorias de cor/raça.

Outro aspecto importante foi a variedade de termos que definem a cor/raça desde “azul, rosa, marrom, cor de pele”, entre outros. No que se refere ao discurso das crianças sobre as categorias são bem diferentes, pois, disseram que preto e marrom são diferentes. Assim, ser marrom é ser parecido “com a cor da avó”, ser “queimadinho do sol” ou ter essa cor do giz de cera ou lápis de cor marrom, referindo-se à cor da pele no sentido literal. Quando

perguntado as crianças sobre a categoria “cor-de-rosa” e “cor de pele” elas disseram que são iguais, afirmando que eram brancas.

Vale mencionar que identificamos doze diferentes termos raciais utilizados pelas crianças: amarelo, azul, marrom, quase rosa, rosa, cinza, rosa clara, cor de pele, um pouquinho negra, um pouquinho branca, vermelho, marrom e mais ou menos preta. O termo “branco” foi utilizado com maior frequência, em seguida o termo “marrom”, depois o termo “cor de pele” e por último o termo preto.

As bonecas de pano

Neste item, apresentaremos a pesquisa desenvolvida com as crianças a partir dos aportes teóricos da Sociologia da Infância que considera as crianças como atores sociais, portadores de agência. Assim, pensamos em metodologias que valorizam as crianças como protagonistas deste processo.

A escolha da pesquisa com bonecas foi baseada nos estudos dos psicólogos norte-americanos Mamie e Kenneth Clark, realizados entre os anos de 1930-1940, sendo conhecido como “teste das bonecas”. O teste apresenta duas bonecas: uma negra e uma branca na qual as crianças escolhem a boneca que mais gostam, a maioria das crianças escolheu a boneca branca. O teste “servia para medir a auto rejeição das crianças em relação a sua cor em contextos de segregação”, conforme destaca (Gomes, 2013, p.133).

A pesquisa pioneira no debate sobre infância, criança e pertencimento racial no Brasil de Aniela Ginsberg (1955), realizou “teste das bonecas” que se aproximaram dos estudos Mamie e Kenneth Clark (1930-1940). A pesquisa de Ginsberg, conforme já descrito (na página 19), utilizou os testes a fim de compreender as atitudes raciais de escolares a partir da utilização do procedimento metodológico que utiliza as bonecas negras e brancas para denotar as preferências e justificativas para rejeição ou não de um ou outro boneco. Esta metodologia por seu caráter lúdico vai ao encontro das crianças pequenas. A autora pesquisou crianças de cinco a oito anos de idade e destacou que sua pesquisa permitiu constatar que havia preferência pelas bonecas brancas, ao mesmo tempo em que os bonecos negros eram representados em posição subalternizada.

Assim, após realizar as entrevistas com as crianças, iniciamos a “confeção” das bonecas de pano, elas foram produzidas a partir das categorias que as crianças atribuíram a sua cor e raça. Produzimos as bonecas de acordo com a percepção da criança, escolhemos quatro categorias (branco, preto, marrom e mais ou menos preta ou branca), essas foram as categorias que as crianças mais utilizaram. Foram confeccionados bonecos e bonecas pretos, marrons, beges²¹ e brancos²². Além disso, ficamos atentas para as características que as crianças haviam comentado sobre a percepção que tinham de sua cor/raça e a diversidade de características elencadas. Na fase anterior da pesquisa, quando perguntamos para crianças sobre a sua cor, algumas disseram sua cor e atribuíram algumas características tais como: *“sou branca e marrom, marrom e vermelha ou meu pai é branco e rosinha claro”*. Quando a criança explicou o que é ser marrom e vermelha disse: *que era marrom com um tom de terra e acrescentou que sua mãe era marrom e vermelha, ou seja, a pele de sua mãe era marrom e o cabelo vermelho*. Outro aspecto importante a destacar, no momento em que a criança classificou a cor da pele do pai como branco e rosinha, e logo em seguida, explicou: *“meu pai é branco e as bochechas são rosinhas”* para a criança o pai é branco e o rosinha claro se refere as suas bochechas que são rosadas, por isso que o pai é branco e rosa. Todas essas características foram acrescentadas na confecção das bonecas, por este motivo temos bonecas: bege com diversos tipos de cabelos, bonecas marrons com diversos tipos e cores de cabelos, bonecas pretas com tranças, de cabelo liso e com cabelos soltos. Para a confecção das bonecas, utilizei as sugestões das crianças, principalmente das meninas da turma das Brincadeiras, visto que os meninos afirmaram em seus depoimentos que não gostavam de bonecas/os. Elas me disseram que as bonecas deveriam ter lacinhos nos cabelos, vestidos coloridos e com sapatinhos. Algumas bonecas ficaram parecidas com as características físicas de algumas crianças.

No que se refere as categorias: “cor de pele e rosa” citadas pelas crianças, quando questionei essas cores, me disseram que eram brancas por isso que não foram construídos bonecas/os cor de rosa. É importante registrar,

²¹ As bonecas/os bege, marrom e pretas foram confeccionadas pela **Ka-Naombo** (bonecas de pano) de Salvador, BA.

²² As bonecas/os brancas foram confeccionadas pela **Boneca de pano** da Feira de artesanato do Centro de Convivência, em Campinas-SP.

que todas as crianças que utilizaram os termos “rosa” e “cor de pele”, estavam referindo-se explicitamente à cor branca. No primeiro momento, as crianças de três a cinco anos de idade disseram que eram cor-de-rosa e tiveram influência do desenho infantil *Peppa Pig*, e no segundo momento da entrevista fazendo as perguntas para as mesmas crianças de quatro a seis anos de idade me disseram que cor-de-rosa era branca, ou seja, questionei o que é ser rosa, e elas me disseram que eram brancas.

De acordo com estudos de Anielia Ginsberg (1955), organizamos um pequeno questionário com perguntas: qual a boneca mais bonita; qual a boneca mais feia; qual a boneca mais legal; qual a boneca mais chata; qual boneca que parece com você; qual cabelo mais bonito; qual boneca que pode ser sua amiga. Utilizei as mesmas perguntas para as bonecas e os bonecos, participaram desta etapa da pesquisa 58 crianças, sendo 30 meninos e 28 meninas de turmas diferentes (duas turmas do período da manhã e uma turma do período da tarde). No que se refere a pertença racial 36% das crianças autodeclararam brancas, 15% preta, 14% marrom, 14% não souberam responder, 7% cor de pele, 3% cinza, 3% negra/negro, e o restante dos 2% um pouquinho branco, um pouquinho negra, rosa clara e morena.

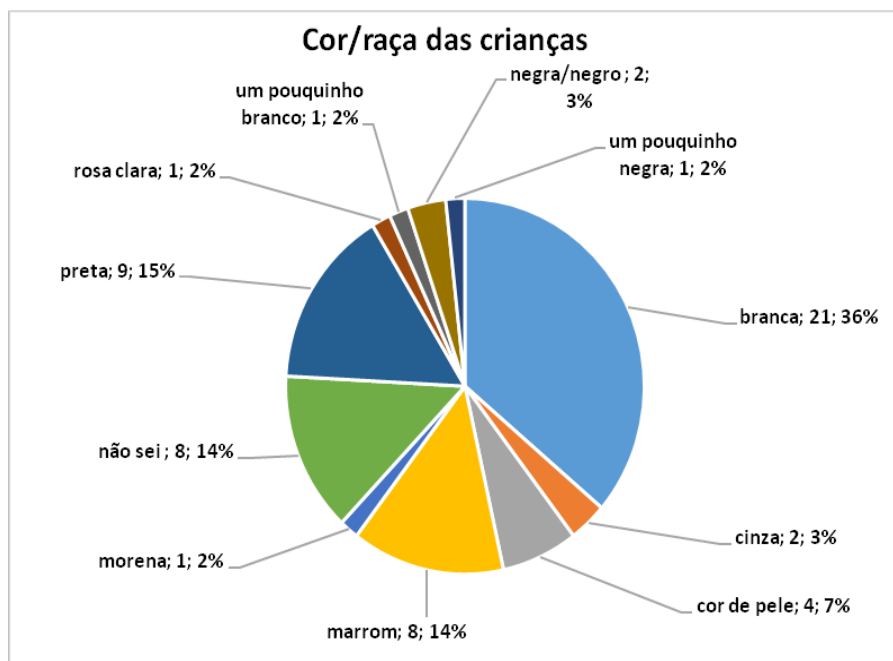


Gráfico XII- Perfil étnicorracial das 58 crianças participantes da segunda etapa da pesquisa.

Fonte: Entrevistas realizadas em 2015.

Foi realizado o teste das bonecas a fim de entender se havia preferência ou rejeição pelas bonecas brancas e/ou pretas. Foram apresentadas para as crianças um boneco e uma boneca nas cores: branco, preto, marrom e bege. Os testes foram realizados no ambiente escolar no espaço do galpão de festas, no parque infantil e foram feitos individualmente. Vejamos as fotografias das bonecas/os e as tabelas:



Imagem 5: Bonecas/os produzidas/os para pesquisa. Brasil, 2015.
Fonte: Acervo da pesquisadora.

Tabela VI - Preferência pelas bonecas/os. Todas as crianças.

Boneca	Preta	Branca	Bege	Marrom	Preta cabelo trança	Marrom black power	Marrom cabelo liso	Bege cabelo curto	Nenhuma	Todas	Não respondeu	
Boneca mais bonita	3%	41%	38%	3%	3%	0%	3%	3%	2%	0%	2%	100%
Boneca mais feia	34%	3%	2%	31%	5%	3%	3%	2%	9%	2%	5%	100%
Boneca mais legal	10%	24%	24%	10%	2%	2%	7%	5%	7%	0%	9%	100%
Boneca mais chata	24%	14%	9%	10%	10%	2%	2%	16%	7%	3%	3%	100%
Boneca que parece com você	14%	21%	18%	0%	0%	4%	21%	7%	14%	0%	0%	100%
Qual cabelo mais bonito	7%	38%	19%	9%	7%	2%	10%	2%	2%	0%	5%	100%
Boneca que pode ser sua amiga	3%	29%	26%	3%	3%	5%	3%	12%	7%	0%	7%	100%
Boneco												
Boneco mais bonito	10%	53%	10%	16%	0%	0%	0%	0%	5%	0%	5%	100%
Boneco mais feio	26%	7%	24%	24%	0%	0%	0%	0%	3%	5%	10%	100%
Boneco mais legal	12%	33%	24%	17%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	14%	100%
Boneco mais chato	31%	9%	14%	21%	0%	0%	0%	0%	5%	2%	19%	100%
Boneco que parece com você	10%	57%	10%	13%	0%	0%	0%	0%	7%	0%	3%	100%
Boneco que pode ser seu amigo	7%	29%	21%	26%	0%	0%	0%	0%	3%	0%	14%	100%

Fonte: Teste das bonecas realizado em 2015.²³

²³ Pequenas variações no total correspondem ao arredondamento das porcentagens.

Tabela VII - Preferência pelas bonecas/os. Turma Flor

Boneca	Preta	Branca	Bege	Marrom	Preta cabelo trança	Marrom black power	Marrom liso	Bege cabelo curto	Nenhuma	Todas	Não respondeu	
Boneca mais bonita	5%	50%	25%	10%	5%	0%	0%	0%	0%	0%	5%	100%
Boneca mais feia	45%	5%	5%	20%	0%	0%	5%	5%	0%	0%	15%	100%
Boneca mais legal	15%	20%	20%	5%	0%	5%	5%	5%	0%	0%	25%	100%
Boneca mais chata	25%	5%	15%	10%	10%	0%	5%	15%	0%	5%	10%	100%
Boneca que parece com você	0%	36%	18%	0%	0%	0%	18%	0%	27%	0%	0%	100%
Qual cabelo mais bonito	0%	30%	30%	5%	5%	0%	15%	0%	0%	0%	15%	100%
Boneca que pode ser sua amiga	5%	30%	35%	0%	0%	5%	0%	5%	0%	0%	20%	100%
Boneco												
Boneco mais bonito	15%	35%	20%	0%	0%	0%	0%	0%	15%	0%	15%	100%
Boneco mais feio	20%	5%	10%	20%	0%	0%	0%	0%	0%	15%	30%	100%
Boneco mais legal	10%	30%	15%	5%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	40%	100%
Boneco mais chato	20%	0%	5%	20%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	55%	100%
Boneco que parece com você	0%	56%	33%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	11%	100%
Boneco que pode ser seu amigo	5%	20%	25%	10%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	40%	100%

Fonte: Teste das bonecas realizado em 2015.²⁴

²⁴ Pequenas variações no total correspondem ao arredondamento das porcentagens.

Tabela VIII - Preferência pelas bonecas/os. Turma Estrela

Boneca	Preta	Branca	Bege	Marrom	Preta cabelo trança	Marrom black power	Marrom liso	Bege cabelo curto	Nenhuma	Todas	Não respondeu	
Boneca mais bonita	0%	28%	56%	0%	6%	0%	11%	0%	0%	0%	0%	100%
Boneca mais feia	28%	6%	0%	28%	17%	6%	0%	0%	17%	0%	0%	100%
Boneca mais legal	6%	33%	17%	17%	6%	0%	6%	6%	11%	0%	0%	100%
Boneca mais chata	33%	17%	6%	11%	6%	0%	0%	11%	11%	6%	0%	100%
Boneca que parece com você	25%	25%	0%	0%	0%	13%	25%	13%	0%	0%	0%	100%
Qual cabelo mais bonito	17%	33%	11%	22%	6%	0%	6%	0%	6%	0%	0%	100%
Boneca que pode ser sua amiga	0%	44%	22%	6%	0%	0%	6%	11%	11%	0%	0%	100%
Boneco												
Boneco mais bonito	11%	61%	6%	22%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	100%
Boneco mais feio	22%	17%	22%	28%	0%	0%	0%	0%	11%	0%	0%	100%
Boneco mais legal	11%	39%	28%	22%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	100%
Boneco mais chato	33%	22%	17%	17%	0%	0%	0%	0%	6%	6%	0%	100%
Boneco que parece com você	10%	70%	0%	10%	0%	0%	0%	0%	10%	0%	0%	100%
Boneco que pode ser seu amigo	11%	33%	17%	39%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	100%

Fonte: Teste das bonecas realizado em 2015.²⁵

²⁵ Pequenas variações no total correspondem ao arredondamento das porcentagens.

Tabela IX - Preferência pelas bonecas/os. Turma das brincadeiras

Boneca	Preta	Branca	Bege	Marrom	Preta cabelo trança	Marrom black power	Marrom liso	Bege cabelo curto	Nenhuma	Todas	Não respondeu	
Boneca mais bonita	5%	45%	35%	0%	0%	0%	0%	10%	5%	0%	0%	100%
Boneca mais feia	30%	0%	0%	45%	0%	5%	5%	0%	10%	5%	0%	100%
Boneca mais legal	10%	20%	35%	10%	0%	0%	10%	5%	10%	0%	0%	100%
Boneca mais chata	15%	20%	5%	10%	15%	5%	0%	20%	10%	0%	0%	100%
Boneca que parece com você	22%	0%	33%	0%	0%	0%	22%	11%	11%	0%	0%	100%
Qual cabelo mais bonito	5%	50%	15%	0%	10%	5%	10%	5%	0%	0%	0%	100%
Boneca que pode ser sua amiga	5%	15%	20%	5%	10%	10%	5%	20%	10%	0%	0%	100%
Boneco												
Boneco mais bonito	5%	65%	5%	25%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	100%
Boneco mais feio	35%	0%	40%	25%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	100%
Boneco mais legal	15%	30%	30%	25%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	100%
Boneco mais chato	40%	5%	20%	25%	0%	0%	0%	0%	10%	0%	0%	100%
Boneco que parece com você	18%	45%	0%	27%	0%	0%	0%	0%	9%	0%	0%	100%
Boneco que pode ser seu amigo	5%	35%	20%	30%	0%	0%	0%	0%	10%	0%	0%	100%

Fonte: Teste das bonecas realizado em 2015.²⁶

²⁶ Pequenas variações no total correspondem ao arredondamento das porcentagens.

Ao iniciar os testes, escolhi um lugar agradável, coloquei as bonecas/os sentadas e chamei as crianças individualmente. Comecei filmando, percebi que algumas crianças não respondiam as minhas questões, também não tive habilidade para filmar as crianças, conversar, olhar para a criança e observar a sua escolha atentamente. Deixei de lado o aparelho celular e resolvi gravar apenas a voz das crianças. Nessa etapa, utilizei um questionário e segui rigorosamente as perguntas. Em alguns momentos as crianças, principalmente os meninos disseram que iriam ver os meus bonecos e bonecas, mas que não brincavam de bonecos, mas sim de carrinho, sempre demarcavam a preferência por carrinhos, mas foram muito gentis e também participaram dessa etapa da pesquisa. Apenas um menino da turma Flor não respondeu as questões e não quis participar da escolha por bonecos, não sei dizer o que ocorreu, mas esse menino jogou uma boneca preta em meu rosto. Aqui podemos constatar que o preconceito de gênero e raça pode ter influenciado a criança no momento da participação na pesquisa. Neste aspecto, a criança demonstrou que a sua preferência é por carrinhos e *“brincar de boneca é coisa de menina”*, mas poderia ter jogado qualquer boneca na pesquisadora, mas jogou a boneca preta que foi escolhida como a mais feia por outras crianças. Achei também significativo à fala de um menino da turma das brincadeiras:

Olha! Eu vou ver as suas bonecas! Mas você não tem na sua casa um carrinho? Traz um carrinho de controle remoto. Eu gosto de carrinho e com controle remoto!”
Pesquisadora: Eu não tenho carrinho na minha casa, mas podemos brincar com carrinho de madeira do parque infantil.
(André - 06 anos)

Nessa etapa da pesquisa, busquei entender a preferência pelas bonecas/os e como recurso técnico, utilizei questionários/fichas para cada criança, e elas iam apontando ou tocando na boneca/o e eu marcava na minha ficha a preferência. O gravador do aparelho celular foi útil para gravar as falas das crianças durante o processo de escolha, assim que escolhia a boneca mais bonita, ou mais feia eu perguntava: - por quê? A maioria das respostas foi porque sim.

Após realizar os testes das bonecas uma tristeza se abateu, pensávamos o porquê das crianças preferirem as bonecas brancas? Ficamos

tristes por muitos dias, foi insuportável, sempre fazíamos as mesmas perguntas sobre as preferências pelas bonecas brancas e não tínhamos respostas. Pensamos, a tese acabou, aliás, não tenho tese nenhuma. Desilusão é a palavra que combina com o final do teste das bonecas, mas como a tese ainda precisava ser escrita, não poderia desistir. Acreditamos que a pesquisa só estava começando e os nossos questionamentos eram muitos e até o momento nenhuma resposta. A nossa intenção foi de tentar entender a gênese das categorias de pertencimento racial a partir da referência por cores e para tanto aplicamos o teste das bonecas.

A pesquisa foi realizada no Centro Municipal de Educação Infantil, com cinquenta e oito crianças matriculadas no período manhã e tarde. A pesquisa deixa evidente que as crianças preferem as bonecas brancas. No trabalho investigativo, 41% das crianças escolheram a boneca branca como a mais bonita, enquanto 38% escolheram a boneca bege. No que se refere às bonecas mais feias, 34% optaram pelas bonecas pretas e 31% as marrons, a pesquisa indica que a boneca mais legal é a branca e bege, ambas com 24%; a pesquisa evidencia que 24% das crianças escolheram a boneca preta como a mais chata, enquanto que 16% a boneca bege de cabelo curto. A pesquisa indica, ainda, que 21% das meninas responderam que se parece com a boneca branca, 21% com a boneca marrom, 18% a bege, 14% a boneca preta, 14% disseram que nenhuma boneca parecia com a cor de sua pele, 7% a boneca bege de cabelo curto e 4% a boneca marrom com cabelo *Black Power*. Além disso, 38% das crianças escolheram que a boneca branca tinha o cabelo mais bonito, enquanto que 19% indicaram a boneca bege. A escolha da boneca que pode ser sua amiga também é importante, 29% escolheram a boneca branca, e 26% a boneca bege.

Os dados sobre a preferência pelos bonecos brancos, também são significativos para nossa pesquisa. Por exemplo, 53% das crianças escolheram o menino - boneco branco como o mais bonito, e apenas 16% o boneco marrom. Os dados revelam, ainda, que 26% indicaram como mais feio o boneco preto, e 24% o boneco bege e marrom. Cabe registrar que, 33% das crianças apontavam o boneco branco como o mais legal e 24% o boneco bege, enquanto que 31% indicaram o boneco preto como o mais chato, 21% o

boneco marrom e 19% das crianças não responderam que boneco elas consideravam o mais chato.

No que se refere à cor do boneco que parece com você, 57% dos meninos responderam que a sua cor é parecida com boneco branco, 13% com marrom, 10% bege e preto, 7% não parecem com nenhum boneco e apenas 3% não responderam. Os dados sobre qual boneco pode ser seu amigo relatam que 29% das crianças indicaram os bonecos brancos como amigos, 26% os bonecos marrons e 14% não responderam essa questão.

Turma da Flor: meninas pretas brincam com bonecas brancas.

*“Bonecas brancas para meninas pretas... Pretas
Bonecas brancas para meninas pretas... Pretas”
Grupo de Rap Amandla - SP²⁷*

Na turma da Flor as crianças acharam interessante escolher as bonecas e ficaram perguntando

- ↓ Quando será a minha vez?
- ↓ Eu quero ver as bonecas?

Nessa sala, há ausência de bonecas negras²⁸, elas foram inseridas a partir de julho de 2015, as bonecas disponíveis em sua maioria são brancas e algumas bonecas são do “*tipo Barbie*”. Vejamos:

²⁷ Grupo de Rap Amandla de Santo André – São Paulo, atualmente o grupo não existe mais, alguns dos/as integrantes fazem parte de uma organização negra chamada Kilombagem. Mais informações em: <http://kilombagem.org/>

²⁸Em julho de 2015, após as férias observei uma mudança no que se refere às bonecas das salas de referências, a diretora comprou bonecas negras para todas as salas, a partir dessa data todas as salas possuíam bonecas negras.



Imagem 6: Bonecas da sala de referência. Brasil, 2015.

Fonte: Acervo da CEI Margarida Maria Alves.

De acordo com os dados 50% das crianças da turma da Flor escolheram a boneca branca como a mais bonita, 25% a boneca bege, 10% a boneca marrom e o restante dos 5% a boneca preta, boneca preta (cabelo trançado) e não responderam a questão. Os dados demonstram que 45% das crianças indicaram a boneca preta como a mais feia, 20% marrom e 15% não responderam à questão e o restante dos 5% escolheu a boneca branca, bege, marrom (cabelo liso) e bege (cabelo curto). No item sobre a boneca mais legal, 25% das crianças não responderam, 20% optaram pela branca, 20% bege, 15% preta e o restante dos 5% escolheram marrom, marrom (cabelo *black power*), marrom (cabelo liso) e bege (cabelo curto). Observamos que 25% das crianças indicaram como mais chata a boneca preta, 15% a boneca bege e 15% a boneca bege de cabelo curto, 10% a boneca marrom, 10% a boneca preta (cabelo trançado), 10% não respondeu, 5% boneca marrom (cabelo liso), 5% boneca branca e 5% indicaram que todas as bonecas são chatas. Destacamos, por exemplo, o item sobre a boneca que se parece com a criança (cor de sua pele), 36%, das meninas escolheu a boneca branca, 27% não parecem com nenhuma boneca, 18% com a boneca bege e 18% com a marrom de cabelo liso. Quando perguntamos qual cabelo mais bonito, 30% apontaram para as bonecas brancas, 30% para as beges, 15% marrom do cabelo liso e 15% não respondeu à questão, o restante dos 5% escolheram a boneca marrom e preta (cabelo trançado). Os dados sobre qual boneca escolhida para ser sua amiga também são relevantes para a nossa pesquisa, 35% indicaram a bege como amiga, 30% branca, 20% não responderam, 5%

boneca preta, boneca marrom (cabelo *black power*) e 5% a boneca bege (cabelo curto).

Dados sobre os bonecos demonstram, por exemplo, 35% das crianças escolheram boneco branco como mais bonito, 20% bege, 15% preto, 15% não responderam e 15% não acharam nenhum boneco bonito. No item sobre o boneco mais feio, 30% das crianças não responderam, 20% indicaram o boneco preto como o mais feio, 20% marrom, 15% todos são feios, 10% indicaram o bege e apenas 5% boneco branco. Na pergunta sobre o boneco mais legal, 40% não responderam, 30% escolheram boneco branco, 15% bege, 10% preta e 5% marrom. Os resultados mostraram que 55% das crianças não indicaram o boneco mais chato, 20% escolheram o boneco marrom como o mais chato, 20% boneco preto e 5% boneco bege. No item sobre qual boneco se parece com você, 56% dos meninos escolheram o boneco branco, 33% bege e 11% não responderam. Em relação à escolha do boneco que pode ser seu amigo, 40% das crianças não responderam; 25% escolheram o boneco bege, 20% branco, 10% o marrom e apenas 5% boneco preto.

Considerando estes dados, podemos notar que as crianças da turma Flor escolheram os bonecos e bonecas com os quais tem maior familiaridade e com os bonecos que estão à sua disposição, seja em casa ou na escola. A falta de representatividade de imagens positivas de crianças negras e/ou bonecos negros, cria um ambiente que privilegia apenas um determinado grupo social.

Turma Estrela e das Brincadeiras: meninas pretas e brancas brincam com bonecas pretas.

Na turma das brincadeiras, as crianças gostaram das bonecas e bonecos, não queriam devolver. Na sala (turma estrela e brincadeiras) estão matriculadas quarenta crianças, sendo vinte no período da manhã e vinte no período da tarde, as professoras das turmas são mulheres negras, estão na rede municipal há mais de 22 anos. As bonecas que estão disponíveis para as crianças são bonecas pretas, observe as fotografias abaixo:



Imagem 7: Bonecas acervo da sala de referência. Brasil, 2015.
Fonte: Acervo da CEI Margarida Maria Alves.

Na turma Estrela, 56% das crianças escolheram a boneca bege como a mais bonita, 28% branca, 11% marrom de cabelo liso e 6% a preta com trança. No item boneca mais feia, 28% das crianças indicaram as bonecas preta, 28% marrom, 17% preta com trança, 17% disseram que não tinha boneca feia, 6% branca e 6% marrom (cabelo *black power*). Dos dados sobre a boneca mais legal, 33% escolheram a boneca branca, 17% a bege, 17% marrom, 11% disseram que nenhuma era legal e o restante dos 6% indicaram a boneca preta, boneca preta (cabelo trançado), boneca marrom e boneca bege (cabelo curto). Destacamos que 33% das crianças indicaram a boneca preta como a mais chata, 17% branca, 11% marrom, 11% bege (cabelo curto), 11% indicaram que nenhuma era considerada chata e o restante dos 6% escolheram a boneca bege, 6% boneca preta (cabelo trançado) e 6% indicaram que todas são chatas. No item sobre a boneca que parece com você, 25% das

meninas escolheram a preta, 25% branca, 25% marrom (cabelo liso), 13% marrom do cabelo *Black Power* e 13% bege de cabelo curto. Cabe destacar que, se somarmos bonecas pretas e marrons, os resultados demonstram que 63% das meninas indicaram as bonecas pretas e marrons como parecidas com a cor de sua pele, 25% parecidas com brancas e 13% bege (categoria transitória).

No que se refere ao cabelo mais bonito, 33% das crianças indicaram a boneca branca, 22% marrom, 17% preta e apenas 11% boneca bege, 6% preta (cabelo trançado), 6% marrom (cabelo liso) e 6% disseram que nenhuma possui cabelo bonito. As bonecas que podem ser consideradas amigas, 44% optaram pelas bonecas brancas, 22% bege, 11% bege de cabelo curto, 11% nenhuma pode ser amiga e o restante dos 6% indicaram a boneca marrom e a boneca marrom de cabelo liso.

Os dados sobre os bonecos revelam que 61% das crianças apontaram o boneco branco como o mais bonito, 22% marrom, 11% preto e apenas 6% o bege. Os dados sobre o boneco que é considerado mais feio são significativos para nossa pesquisa. Por exemplo, 28% das crianças indicaram como mais feio o boneco marrom, 22% boneco bege, 22% boneco preto, 17% branco e 11% explicaram que não tinha nenhum boneco feio, e ainda acrescentaram “*todos são lindos, viu!*”

No item sobre o boneco mais legal, 39% das crianças optaram pelo boneco branco, 28% bege, 22% marrom e 11% preto. No que se refere ao boneco mais chato, 33% das crianças indicaram o boneco preto como o mais chato, 22% branco, 17% bege e 17% marrom, 6% disseram que nenhum poderia ser considerado chato e 6% informaram que todos os bonecos são chatos. No campo sobre qual boneco parecem com vocês, 70% dos meninos responderam que parecem com a cor da pele do boneco branco, 10% preto, 10% marrom e 10% informaram que não pareciam com a cor de nenhum dos bonecos. Estes dados evidenciam que a maioria dos meninos se parece com os bonecos brancos, mas precisamos tecer uma análise cuidadosa sobre este assunto. Os dados sobre qual boneco pode ser considerado seu amigo, 39% das crianças escolheram o boneco marrom, 33% branco, 17% bege e 11% preto.

Os dados da turma das brincadeiras são pertinentes a nossa pesquisa, 45% das crianças escolheram a boneca branca como a mais bonita, 35% bege, 10% bege de cabelo curto, 5% nenhuma boneca pode ser considerada mais bonita e 5% preta. Em relação à boneca feia, 45% das crianças escolheram a boneca marrom, 30% a boneca preta, 10% nenhuma pode ser considerada feia, 5% bonecas marrons (cabelo liso e cabelo *Black Power*) e apenas 5% consideraram todas as bonecas feias.

Conforme os dados, sobre qual boneca pode ser considerada legal encontramos, 35% das crianças que indicaram a boneca bege como a mais legal, 20% boneca branca, 10% a boneca preta, 10% a marrom, 10% a marrom de cabelo liso, 10% nenhuma boneca pode ser considerada legal, e apenas, 5% a boneca bege de cabelo curto. Os dados revelam, ainda que 20% das crianças escolheram a boneca branca como a mais chata, 20% a boneca bege de cabelo curto, 15% a bonecas preta, 15% a boneca preta com trança, 10% nenhuma pode ser considerada chata, 10% marrom, 5% boneca bege e 5% a boneca marrom de *Black Power*. No item sobre qual boneca se parece com você, 33% das meninas indicaram a boneca bege, 22% boneca preta, 22% boneca marrom de cabelo liso, 11% bege de cabelo curto e 11% nenhuma boneca se parece com a cor de sua pele. Os resultados revelam que 44% das meninas se parecem com a boneca preta e marrom, 44% com as bonecas beges, podemos inferir que as meninas da turma das Brincadeiras são beges, marrons e pretas.

No que se refere à boneca com cabelo mais bonito, 50% das crianças indicaram a boneca branca, 15% bege, 10% preta com trança, 10% marrom liso, 5% as bonecas: pretas, marrom (*black power*) e bege (cabelo curto).

Os dados sobre quais bonecas podem ser sua amiga, revelam que 20% das crianças escolheram a boneca bege, 20% bege de cabelo curto, 15% brancas, 10% preta (trança), 10% marrom (*black power*), 10% nenhuma pode ser considerada amiga, 5% marrom, 5% marrom (cabelo liso), 5% preta.

De acordo com os dados, observamos que 65% das crianças indicaram o boneco branco como o mais bonito, 25% marrom, 5% preto, 5% bege. No item sobre o boneco feio, 40% escolheram o boneco bege, 35% o boneco preto e 25% marrom. No campo sobre qual boneco pode ser legal, 30%

indicaram o branco como mais legal, 30% bege, 25% marrom, 15% preto. Em relação ao boneco chato, 40% das crianças indicaram o boneco preto, 25% boneco marrom, 20% bege, 10% nenhum boneco pode ser considerado chato e 5% boneco branco.

No que se refere às percepções sobre qual boneco parece com você, 45% dos meninos responderam que se parece com o boneco branco, 27% marrom, 18% preto e 9% não parecem com nenhum boneco. No ponto sobre quem pode ser considerado amigo, 35% das crianças indicaram como amigos os bonecos brancos, 30% marrom, 20% bege, 10% nenhuma indicação e 5% preta.

Os resultados apresentam, por exemplo, no item sobre a percepção dos meninos em relação ao boneco que parece com a cor/raça, segundo os dados obtidos, 27% marrom e 18% de pretos totalizam 45% dos meninos que se consideram parecidos com boneco marrom e preto, e 45% dos meninos com os bonecos brancos. Os resultados aferidos mostraram que 45% dos meninos se consideram marrons e pretos.

Bonecas de vinil

Na última etapa da pesquisa, realizamos os testes com apenas duas bonecas/os na cor preta e branca, participaram desta etapa cinquenta e oito crianças, sendo vinte e cinco meninas e trinta e três meninos, com três a seis anos de idade do Centro de Educação Infantil. Realizamos os testes individualmente e fizemos as mesmas perguntas para as crianças. Vejamos as fotografias das/os bonecos/as e as tabelas:



Imagem 8: Bonecas/os em vinil. Brasil, 2015.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Tabela X - Preferência pelas bonecas/os.

	Boneca	Preta	Branca	Nenhuma	Todas		
	Todas as turmas	Boneca mais bonita	10%	83%	3%	3%	100%
Boneca mais feia		78%	10%	10%	2%	100%	
Boneca mais legal		28%	60%	3%	9%	100%	
Boneca mais chata		60%	24%	12%	3%	100%	
Boneca que parece com você		44%	56%	0%	0%	100%	
Boneca que pode ser sua amiga		16%	76%	2%	7%	100%	
		Boneco					
Boneco mais bonito		16%	79%	0%	5%	100%	
Boneco mais feio		71%	16%	14%	0%	100%	
Boneco mais legal		33%	57%	0%	10%	100%	
Boneco mais chato		59%	28%	14%	0%	100%	
Boneco que parece com você		33%	64%	3%	0%	100%	
Boneco que pode ser seu amigo		29%	66%	0%	5%	100%	

Fonte: Teste das bonecas realizado em 2015.²⁹

Iniciamos os testes e 83% das crianças afirmaram que a boneca branca é mais bonita, sendo 10% escolheram a boneca preta, 3% nenhuma boneca foi considerada bonita e 3% indicaram todas bonitas. No que se refere à boneca mais feia, 78% indicaram a boneca preta, apenas 10% a boneca branca, e 10 % explicaram que nenhuma boneca é feia, 2% todas as bonecas são feias. No item sobre a boneca mais legal, 60% das crianças indicaram a boneca branca, 28% a boneca preta, 3% nenhuma pode ser considerada legal

²⁹ Pequenas variações no total correspondem ao arredondamento das porcentagens.

e 9% todas são legais. Os dados sobre a boneca considerada mais feia são importantes para nossa pesquisa, 60% das crianças indicaram a boneca preta como a mais feia, 24% escolheram a boneca branca, 12% disseram que nenhuma boneca é feia e apenas 3% escolheram que todas são chatas. No item sobre a boneca que parece com você, 56% das meninas indicaram a boneca branca e 44% escolheram a boneca preta. Conforme os dados, sobre qual boneca pode ser considerada sua amiga 76% das crianças escolheram a boneca branca como amiga, 16% indicaram a boneca preta, 7% explicitaram que todas podem ser suas amigas e apenas 2% das crianças disseram que nenhuma pode ser sua amiga.

Os dados sobre a preferência por bonecos são pertinentes à nossa pesquisa e revelam que 79% das crianças escolheram o boneco branco como o mais bonito, 16% o boneco preto e apenas 5% indicaram que todos são bonitos. Cabe registrar, que os bonecos pretos são considerados mais feios que as bonecas pretas. Dessa forma, no item sobre o boneco mais feio 71% das crianças indicaram o boneco preto, 16% o boneco branco, 14% afirmaram que nenhum boneco era feio. Os dados sobre qual boneco é mais legal indica que 57% escolheram o boneco branco, enquanto que 33% o boneco preto e apenas 10% escolheram que todos os bonecos são legais. Os dados revelam que 59% das crianças indicaram o boneco preto como o mais chato, 28% escolheram o boneco branco e 14% explicaram que nenhum boneco pode ser considerado chato. No item sobre o boneco que parece com você, 64% dos meninos responderam que parecem com o boneco branco, 33% parecem com boneco preto e apenas 3% não parecem com nenhum boneco. No que se refere aos dados sobre o boneco que pode ser considerado amigo, 66% das crianças indicaram o boneco branco, 29% escolheram o boneco preto e apenas 5% disseram que todos podem ser amigos. No próximo item, apresentaremos de modo minucioso, os dados de cada turma: Flor, Estrela e Brincadeiras que fizeram parte da coleta de dados.

Turma da Flor

Na turma da Flor participaram da pesquisa dezoito crianças, sendo nove meninos e nove meninas com três a seis anos de idade. Vejamos a tabela:

Tabela XI - Preferência pelas bonecas/os.

Turma da Flor	Boneca	Preta	Branca	Nenhuma	Todas	
	Boneca mais bonita	6%	83%	6%	6%	100%
	Boneca mais feia	78%	6%	11%	6%	100%
	Boneca mais legal	11%	78%	6%	6%	100%
	Boneca mais chata	78%	11%	6%	6%	100%
	Boneca que parece com você	22%	78%	0%	0%	100%
	Boneca que pode ser sua amiga	17%	72%	6%	6%	100%
	Boneco					
	Boneco mais bonito	17%	78%	0%	6%	100%
	Boneco mais feio	67%	17%	17%	0%	100%
	Boneco mais legal	28%	61%	0%	11%	100%
	Boneco mais chato	61%	28%	11%	0%	100%
	Boneco que parece com você	33%	67%	0%	0%	100%
	Boneco que pode ser seu amigo	33%	67%	0%	0%	100%

Fonte: Teste das bonecas realizado em 2015.³⁰

Estas crianças, em sua imensa maioria, tiveram por preferência a boneca branca e os dados revelam que 83% escolheram a boneca branca como a mais bonita, 6% a boneca preta, 6% indicaram que todas são bonitas e 6% disseram que nenhuma boneca é bonita. No item sobre a boneca mais feia, os dados demonstram que 78% das crianças escolheram a boneca preta como a mais feia, 6% a branca, 11% nenhuma boneca pode ser considerada feia e apenas 6% disseram que todas as bonecas são feias.

No que refere à boneca mais legal, 78% das crianças escolheram a boneca branca, 11% boneca preta, 6% todas são legais e 6% nenhuma pode ser considerada legal. É importante destacar que, 78% das crianças escolheram a boneca preta como a mais chata, 11% a boneca branca, 6% todas são chatas, e 6% nenhuma pode ser considerada chata.

³⁰ Pequenas variações no total correspondem ao arredondamento das porcentagens.

A pesquisa sobre qual boneca parece com você, demonstra que 78% das meninas afirmam que parecem com a boneca branca e 22% parecem com a boneca preta. No item, qual boneca pode ser sua amiga, 72% das crianças escolheram a boneca branca, 17% boneca preta, 6% todas podem ser amigas e 6% nenhuma pode ser amiga.

Os dados sobre os bonecos são importantes para nossa pesquisa, pois 78% das crianças indicaram o boneco branco como mais bonito, 17% escolheram o boneco preto e apenas 6% disseram que todos são bonitos. No item sobre o boneco mais feio, 67% das crianças escolheram o boneco preto, 17% o boneco branco e 17% indicaram que nenhum boneco pode ser considerado feio. Cabe registrar que, 61% das crianças escolheram o boneco branco como mais legal, 28% o boneco preto e 11% todos os bonecos são legais. Os dados revelam ainda, que, 61% das crianças escolheram o boneco preto como mais chato, 28% boneco branco, 11% nenhum pode ser considerado chato.

Os dados sobre qual boneco se parece com você, revelam que 67% dos meninos afirmaram ser parecidos com o boneco branco, enquanto que 33% escolheram o boneco preto.

Na indicação de qual boneco pode ser seu amigo, 67% das crianças escolheram o boneco branco e 33% afirmaram que o boneco preto pode ser seu amigo.

Turma Estrela

Na turma das estrelas participaram da pesquisa vinte crianças, sendo sete meninas e treze meninos com três a seis anos de idade.

Tabela XII- Preferência pelas bonecas/os.

Turma da Estrela	Boneca	Preta	Branca	Nenhuma	Todas	
	Boneca mais bonita	15%	85%	0%	0%	100%
	Boneca mais feia	85%	15%	0%	0%	100%
	Boneca mais legal	25%	65%	0%	0%	100%
	Boneca mais chata	65%	25%	5%	5%	100%
	Boneca que parece com você	57%	43%	0%	0%	100%
	Boneca que pode ser sua amiga	15%	80%	0%	5%	100%
	Boneco					
	Boneco mais bonito	20%	75%	0%	5%	100%
	Boneco mais feio	75%	20%	5%	0%	100%
	Boneco mais legal	45%	55%	0%	0%	100%
	Boneco mais chato	55%	40%	5%	0%	100%
	Boneco que parece com você	54%	46%	0%	0%	100%
	Boneco que pode ser seu amigo	35%	65%	0%	0%	100%

Fonte: Teste das bonecas realizado em 2015.³¹

O estudo revela que 85% das crianças indicaram a boneca branca como a mais bonita, enquanto que 15% optaram pela boneca preta. No item sobre a boneca mais feia, 85% das crianças escolheram a boneca preta e 15% indicaram a boneca branca.

De acordo com a pesquisa, os dados revelam que 65% das crianças afirmam que a boneca branca é considerada mais legal, enquanto que 25% argumentam que é a boneca preta, 5% disseram que nenhuma pode ser considerada legal e 5% que todas são legais. No item boneca mais chata, 65% indicam a boneca preta, 25% boneca branca, 5% nenhuma pode ser considerada chata e 5% todas são chatas.

O estudo mostra que 57% das meninas relatam sua identificação com a boneca preta, enquanto que 43% se parecem com a boneca branca. Quando se trata de amizade, os dados indicam que 80% das crianças admitem que a boneca branca possa ser sua amiga, 15% a boneca preta e 5% disseram que todas as bonecas podem ser consideradas amigas.

³¹ Pequenas variações no total correspondem ao arredondamento das porcentagens.

Em relação ao boneco, 75% das crianças escolheram o boneco branco como o mais bonito, 20% indicam o boneco preto e 5% que todos os bonecos são bonitos. No item sobre o boneco mais feio, 75% das crianças afirmam que o boneco preto é o mais feio, 20% o boneco branco e 5% nenhum boneco é feio.

Outro dado importante é sobre qual boneco pode ser considerado mais legal, 55% das crianças afirmam que o boneco branco é mais legal, enquanto que 45% indicam o boneco preto. Os dados mostram que 55% das crianças escolheram o boneco preto como o mais chato, 40% boneco branco e apenas 5% disseram que nenhum é chato.

O estudo mostra que 54% dos meninos reconhecem que sua aparência é mais próxima do boneco preto e 46% com o boneco branco. No que tange aos dados sobre o boneco que pode ser seu amigo, 65% das crianças admitem como amigo o boneco branco e 35% o boneco preto.

Turma das Brincadeiras

Nesta turma, vinte crianças participaram da pesquisa sendo nove meninas e onze meninos entre três e seis anos de idade. Vejamos a tabela, apresentada a seguir:

Tabela XIII - Preferência pelas bonecas/os.

Turma das brincadeiras	Boneca	Preta	Branca	Nenhuma	Todas	
	Boneca mais bonita	10%	80%	5%	5%	100%
	Boneca mais feia	70%	10%	20%	0%	100%
	Boneca mais legal	45%	40%	0%	15%	100%
	Boneca mais chata	40%	35%	25%	0%	100%
	Boneca que parece com você	56%	44%	0%	0%	100%
	Boneca que pode ser sua amiga	15%	75%	0%	10%	100%
	Boneco					
	Boneco mais bonito	10%	85%	0%	5%	100%
	Boneco mais feio	70%	10%	20%	0%	100%
	Boneco mais legal	25%	55%	0%	20%	100%
	Boneco mais chato	60%	15%	25%	0%	100%
	Boneco que parece com você	9%	82%	9%	0%	100%
	Boneco que pode ser seu amigo	20%	65%	0%	15%	100%

Fonte: Teste das bonecas realizado em 2015.³²

³² Pequenas variações no total correspondem ao arredondamento das porcentagens.

De acordo com a pesquisa, 80% das crianças relatam que a boneca branca é a mais bonita, enquanto que 10% indicam a boneca preta, 5% afirmam que nenhuma é bonita e 5% que todas são bonitas. Em relação à boneca mais feia, 70% das crianças mencionam a boneca preta como a mais feia, 10% a boneca branca, 20% nenhuma pode ser considerada feia.

Em relação à boneca mais legal, 45% das crianças indicaram a boneca preta, 40% a boneca branca e 15% afirmam que todas são legais. No item sobre a boneca mais chata, 40% das crianças considerou a boneca preta como a mais chata, 35% a boneca branca como a mais chata e 25% nenhuma pode ser considerada chata.

Ao mesmo tempo, a pesquisa indica que 56% das meninas se identificam com a boneca preta, enquanto que 44% a boneca branca. No que se refere à boneca que pode ser sua amiga, 75% das crianças indicam a boneca branca como amiga, 15% escolheram a boneca preta e 10% afirmaram que todas as bonecas podem ser amigas.

A pesquisa com bonecos revela que 85% das crianças consideram o boneco branco como mais bonito, 10% o boneco preto, 5% admitem que todos os bonecos são bonitos. No item sobre o boneco feio, 70% das crianças afirmam que o boneco preto é o mais feio, 10% o boneco branco e 20% nenhum boneco pode ser considerado feio.

Os dados da pesquisa sobre o boneco mais legal indicam que 55% das crianças consideram o boneco branco como mais legal, 25% boneco preto como mais legal e 20% todos os bonecos podem ser considerados legais, 60% das crianças relatam que o boneco preto é mais chato, 15% o boneco branco e 25% nenhum boneco pode ser considerado chato.

82% dos meninos respondentes admitem que se parecem com os bonecos brancos, 9% com bonecos pretos e 9% dos meninos não se parecem com nenhum dos bonecos. No item sobre o boneco que pode ser seu amigo, 65% admitem como amigo o boneco branco, 20% o boneco preto, 15% afirmam que todos os bonecos podem ser considerados amigos.

Diários sobre as bonecas/os

Após realizar os testes das bonecas, a professora da turma das Brincadeiras sugeriu que poderíamos enviar as bonecas para a casa das crianças. Achei a ideia muito bacana e iniciamos a confecção dos materiais. Fizemos uma sacola para transportar as bonecas, enviamos a boneca para casa das crianças com um diário para a família relatar a experiência de receber as bonecas/os em suas residências. Nesta etapa, os familiares utilizaram o diário para registrar as falas das crianças e dos adultos em relação às bonecas/os, explicitando como a família recebeu o boneco/a, e quais foram os comentários dos familiares e das crianças sobre a boneca/o. No diário/caderno cada folha foi reservada para uma criança, contendo uma foto e três questões:

- Você conhece o trabalho desenvolvido na escola sobre africanidades?
- O que a criança falou sobre a boneca/boneco?
- A criança gostou de brincar com o boneco ou boneca?

O nosso material foi todo confeccionado na sala de referência e as crianças estavam ansiosas para levar os bonecos/bonecas para casa, também iriam escolher o nome dos bonecos. Após prepararmos as sacolas e o material que seria enviado, as crianças escolheram três bonecos/as: um boneco marrom e duas bonecas (marrom com cabelo *Black Power* e bege com cabelo comprido).

A professora apresentou as bonecas e bonecos para turma e explicou que eles/elas teriam que escolher qual dos (as) bonecas/os levariam para casa. No momento em que a professora apresentou as bonecas, todas as crianças adoraram. O entusiasmo das crianças na sala de referência foi muito grande, eles disseram que os bonecos/as tinham a aparência de alguns amigos da sala e queriam escolher logo o nome para eles/elas. Em seguida, a professora iniciou uma eleição para escolha do nome dos três bonecos/as da sala. Todas as crianças queriam que o seu nome fosse escolhido para dar nome ao boneco da sala, independentemente de sua cor. A professora explicou: só um nome deverá ser escolhido e não deverão chorar ou ficar

bravos se o seu nome não for o escolhido. Nós fizemos a votação e o primeiro nome escolhido foi do boneco Murilo, o segundo nome foi da boneca Laura e o terceiro nome da boneca Amanda. Interessante notar que todos os nomes dos bonecos são nomes de crianças da sala, como, por exemplo, a boneca Amanda é bege e a criança chamada Amanda se autodeclarou marrom, explicitou que a boneca era linda e tinha a sua aparência, com os cabelos longos e macios, usando vestido e sapatos. O boneco Murilo é marrom e a criança que se chama Murilo se autodeclarou branca, mas explicitou que o boneco era seu irmão gêmeo, e, portanto, as demais crianças deveriam cuidar do irmão dele. A boneca Laura é marrom de cabelo vermelho *black power* e a criança chamada Laura é uma menina que se autodeclarou branca de cabelos claros e ficou muito feliz com a boneca de *black power*.

A escolha do nome dos bonecos/as foi realizada em 28 agosto de 2015, e devido ao pouco tempo para o encerramento do ano letivo estabelecemos que cada criança ficaria apenas dois dias com cada boneco/a, garantindo dessa forma que todos teriam a possibilidade de levar todos os bonecos/as para casa. Decidimos enviar os bonecos para as famílias para fortalecer a autoestima das crianças negras, e para que todas as crianças pudessem conviver com as diferenças.

No decorrer do projeto com as bonecas, percebemos que houve uma mudança de postura das crianças, quando as bonecas adquiriram um nome, elas foram cuidadas e amadas, todas as crianças queriam levá-las para casa, demonstrando melhor aceitação pelas bonecas negras. Abaixo apresentamos algumas crianças que participaram da pesquisa e do projeto.



Imagem 9: Crianças participantes do projeto. Brasil, 2015.
Fonte: Acervo da autora.



Imagem 10: Crianças que levaram a bolsa para a casa. Brasil, 2015.
Fonte: Acervo da autora.

É importante frisar que as nossas bonecas/os tiveram melhor aceitação a partir do momento em que a professora levou para a sala de referência. Estamos, portanto, assistindo uma importante transformação em que as bonecas eram feias e se tornaram lindas, as crianças escolheram os nomes para as/os bonecas/os e a partir desse momento começaram a brincar com as bonecas/os. Vale lembrar que, as bonecas foram para as residências das crianças juntamente com um diário/caderno para que os familiares pudessem escrever o que ocorreu em seus lares e isto possibilitou a participação dos familiares e eles foram responsáveis pela escrita no diário. Saímos do ambiente escolar e fomos compartilhar experiências e saberes. Nos

relatos dos familiares, notamos algumas mudanças no que se refere à valorização da estética negra. Observamos que as bonecas e os materiais disponíveis na sala de referência contribuíram para autoimagem positiva da criança negra dentro do espaço escolar e fora dele, uma vez que as crianças passaram a usar penteados afros, falam com orgulho de sua cor/raça e se reconhecem bonito-lindos.

Acreditamos que o processo de elevação da autoestima da criança negra é longo, devido a todas as representações negativas e como membro de um grupo étnico-racial que teve a sua humanidade negada e sua cultura inferiorizada, assim a educação, tendo em vista a educação das relações étnico-raciais, deve ser iniciada ainda na educação infantil e persistir durante toda a vida educativa das crianças e jovens.

A visita do Boneco Murilo



Imagem 11: Boneco Murilo. Brasil, 2015.
Fonte: Acervo da autora.

A visita do boneco Murilo à residência das crianças foi uma proposta da professora da sala de referência, segundo as suas observações “os bonecos ganham vida quando interagem com as crianças”. O boneco Murilo se fez presente nas residências de todas as crianças. Apresentamos este tópico com trechos das falas das crianças escritos por seus familiares no diário.

Quadro II - Respostas dos familiares das crianças. Brasil, 2015.

	Você conhece trabalho desenvolvido da escola?	O que a criança falou sobre boneco/a?	A criança gostou de brincar?	Gênero/Raça
	Trabalho é importante! A cada dia me surpreendo	Adorou! Chegou toda animada com o amigo	Sim. Tudo que ia fazer o Murilo estava com ela.	Menina negra

	com a minha filha.	Murilo.		
	Sim. Gosta dos amigos negros e aprendeu a brincar e respeitar todos.	Disse que ele é lindo é deveria chamar Hugo porque parece com ele e não com Murilo.	Feira e todos os lugares.	Menino branco
	Legal e educativo.	Achou bonito, tirou foto, colocou para dormir enrolado em um cobertor, jantou junto com ele.	Gostou muito! Até colocou lacinho na cabeça dele. Mãe disse: é um menino! E meninos não usam lacinhos!	Menina branca
	Sim. Muito bom!	Adorou levar para casa	Achou divertido em poder brincar.	Menina branca
	Sim. Muito interessante.	Gostou de seu nome ser escolhido	Piscina e queria entrar na água com boneco para os dois se refrescar.	Menino branco
	Sim. Importante para desenvolvimento deles.	Hugo já estava falando antes de trazer ele e dizia mamãe vou trazer um bonequinho da minha cor. (risos). Quando chegou com ele todo feliz e disse que era o primo dele e que iria ser seu irmão por alguns dias.	Levou para casa dos avós Mostrou para primos e amigos.	Menino negro
	Sim. Importante. Cada dia conhecendo mais.	Não mostrou muito interesse.	Brincou pouco.	Menina negra
	Sim. Conheço.	O boneco é mais legal	A irmã mais nova que tomou conta boneco.	Menino branco
	Sim. Importante. Conhecer e Reconhecer outros.	Bonito e estiloso.	Gostou porque era um menino e ela havia brincado só com bonecas.	Menina branca
	Sim.	Legal.	Gostou muito! O irmão mais novo brincou mais.	Menino negro
	Sim. Legal e as crianças gostam também.	Apresentou para irmã e brincou com ela.	Gostou.	Menino branco
	Sim.	Gostou porque o Murilo tem o mesmo nome de uma coleguinha da sala.	Gostou, mas não deu tanta importância igual às bonecas.	Menina negra
	Sim amei essa ideia.	Passar o final de semana com um amigo.	Foi à diversão dela. Dormiu com ele, parecia o bebê dela.	Menina branca
	Sim.	Gostou muito.		Menino branco
	Sim. Cada dia conhecendo mais.	Seu novo amigo, brincou, desenhou, pintou um desenho na cor marrom, disse que é uma cor bonita, depois dormiu com ele.	Adorou brincar. Levou no parquinho para ele balançar e brincar.	Menino branco
	Sim. Cada dia me surpreendo mais com desempenho de todos.	Apresentou as amigas. Jantou e colocou na mesa, assistimos e dormimos juntos.	Amou, não soltou o boneco nem para dormir.	Menina negra
	Sim. Muito importante.	Falou que o nome é Murilo. Gostou muito.	Levou shopping, dormiu com ele.	Menina negra

	Sim.	Adorou a visita. Não queria devolver.	Gostou e irmão dele brincou bastante com Murilo.	Menino branco
	Não respondeu.			
	Não respondeu.			
	Muito importante o trabalho de valorização e respeito às diferenças. Gostaria que todas as escolas do Brasil desenvolvessem esse projeto.	O Murilo é lindo!	Meus netos amaram a participação do Murilo na festa de aniversário de minha filha.	Professora negra

Fonte: Caderno/diário enviado para famílias. Acervo da autora.

A primeira observação que faremos é que a maioria dos relatos no diário de campo diz respeito ao conceito de gênero. Nesta perspectiva, Piscitelli (2009) ressalta:

O termo gênero, em suas versões mais difundidas, remete a um conceito elaborado por pensadoras feministas precisamente para desmontar esse duplo procedimento de naturalização mediante o qual as diferenças que se atribuem a homens e mulheres são consideradas inatas, derivadas de distinções naturais, e as desigualdades entre uns e outras são percebidas como resultado dessas diferenças (PISCITELLI, 2009, p. 119).

Os depoimentos ressaltavam o trabalho realizado pela professora no decorrer do ano letivo. A partir dos relatos escritos, percebemos que duas meninas não deram tanta importância e atenção ao boneco quanto deram às bonecas, e dois meninos delegaram esse trabalho de “cuidado” para a irmã mais nova ou irmão mais novo. Notamos que a maioria das crianças (meninas e meninos) deu atenção aos bonecos levando em parques infantis, *shopping center*, igrejas, supermercados, feiras, clubes e alguns até arriscaram à entrar na piscina com o boneco alegando que estava muito calor. Além disso, o boneco participou da rotina das crianças em suas residências como almoço, jantar, tomar banho, algumas crianças reservaram um lugar para o boneco sentar a sua mesa, e posso dizer que foram muito receptivos com o boneco apresentando aos seus amigos, vizinhos, primos, irmãos e avós.

No que diz respeito aos familiares, todos colaboraram com a pesquisa, escreveram como foi à visita do boneco em suas residências e o que mais chamou a minha atenção foram os depoimentos que apresentam conceito de gênero. O diário apresenta vários discursos que vão construindo a

perspectiva de gênero, por exemplo, uma menina estava brincando com o boneco e resolveu colocar um lacinho, em seguida a mãe explicou:

↓ É um menino! E meninos não usam lacinhos!

Nesse caso, há uma forte adesão à masculinidade hegemônica em que meninos não podem utilizar enfeites no cabelo, assim a aparência masculina e feminina vai sendo construída a partir do processo de socialização e de um aprendizado cultural hegemônico sobre o que é ser menino e menina.

O relato de outra mãe explica que a filha nunca havia brincado com boneco, apenas com bonecas, e na reunião de pais ela comentou sobre a importância do trabalho desenvolvido pela escola, pois não havia percebido o quanto os brinquedos da filha revelavam a diferença entre brinquedos de menina e brinquedos de menino. Sobre isto, Souza (2010) constatou em sua pesquisa:

As crianças evidenciaram que, para elas, preexistem brinquedos de menina e brinquedos de menino; classificação sobre a qual se apoiam na hora de selecionar os brinquedos com os quais brincar. Afirmam, assim, uma das formas de viverem suas masculinidades, feminilidades. Ou seja, para meninas: panelinhas, bonecas e instrumentos que remetem aos cuidados do lar. Para meninos: carros e bonecos lutadores, ou mesmo, o carro da Barbie e, muito especialmente, os objetos que remetem ao mundo externo (pistas de carros, jogos de futebol, etc) (SOUZA, 2010, p.87).

Na pesquisa de campo, também observei que muitas crianças preferiam alguns brinquedos como, por exemplo, a preferência dos meninos pelos carrinhos e ferramentas, enquanto que as meninas preferiam bonecas, aparelhos de cozinha tais como: fogão e panelinha. É importante mencionar que a professora da sala de referência organizava vários cantinhos/mesas e todas as crianças brincavam com a diversidade de brinquedos existentes na sala.

O trabalho analítico sobre o material empírico nos permitiu notar que, a construção de gênero foi a categoria mais recorrente, indicando espaços sociais diferenciados para meninas ou meninos. Os termos “isso é coisa de menina!”, “eu não gosto de boneco/boneca”, “eu gosto de carrinho”, “isso é brinquedo de menina!” foram os utilizados pelas crianças para justificarem um comportamento padrão entre meninos e meninas.

Os relatos escritos aparecem qualificações de “bonito”, “lindo”, “legal”, “estiloso” com muita frequência em relação ao boneco, e estas qualificações foram todas realizadas pelas crianças em um espaço não escolar (em suas residências) e escrita pelos familiares, muito diferente das respostas que obtive nas entrevistas individuais com as crianças que disseram qualificações negativas em relação ao boneco: “feio”, “chato”.

A visita das Bonecas Laura e Amanda

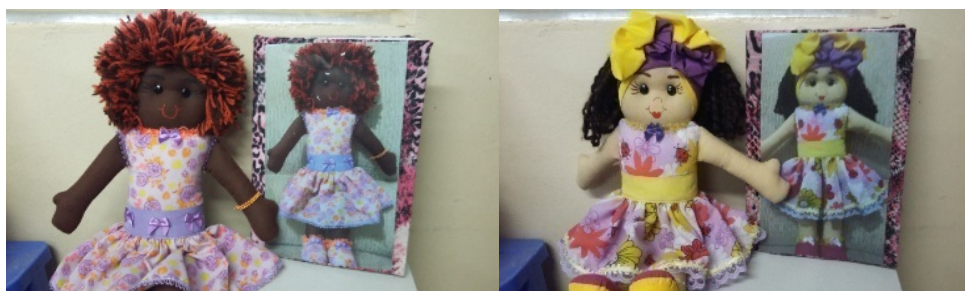


Imagem 12: Bonecas Laura e Amanda.
Fonte: Acervo da autora.

Os depoimentos mostram que apenas um menino não brincou com a boneca e delegou a tarefa a sua irmã de dois anos, três meninos brincaram pouco, dois meninos preferem carrinhos, os netos da professora que brincaram muito e quatorze crianças sendo nove meninas e cinco meninos brincaram e gostaram bastante das bonecas. A seguir, vamos apresentar o quadro que diz respeito às falas das crianças que foi descrita por seus familiares no caderno/diário:

Quadro III - Respostas dos familiares das Crianças. Brasil, 2015.

	Você conhece trabalho desenvolvido da escola?	O que a criança falou sobre boneco/a?	A criança gostou de brincar?	Gênero/Raça
1.	Sim.	Ele gostou muito, mostrou para todos da família. A prima Laura adorou por ter o nome dela.	Gostou sim.	Menino branco
2.	Sim.	Ele disse que era uma boneca da escola e que deveríamos tomar cuidado. Daí eu disse: dá essa boneca pretinha para eu ver? (Só para ver o jeito dele). Ele disse: O nome	Na verdade não brincou com a boneca. Quem brincou foi a Bianca sua irmã de dois anos.	Menino branco

		dela é Laura, mãe!		
3.	Sim, mostrando a eles as diferenças que temos. Gostei muito desse trabalho.	Ela tem bonequinhas, mas essa ela diz que é diferente da cor dela. Ela se encantou e só fala que não tem uma boneca cor de chocolate.	Gostou sim, dormiu com ela ainda bem que é de tecido!	Menina branca
4.	Não conheço muito, mas acho muito importante o trabalho com as fotos para identificação de si e dos demais colegas.	Falou que a boneca é bonitinha e que iria ficar com todos os coleguinhas.	Gostou bastante da carinha, da roupinha da boneca e de ser responsável pela boneca.	Menina branca
5.	Sim. Muito importante.	Gostou muito	Gostou	Menina negra
6.	Sim.	Ficou muito feliz em trazê-la para casa.	Sim. Tudo que ia fazer a Laura estava com ela.	Menina negra
7.	Sim.	Disse que gostou de ficar com a boneca, levou para a casa da avó, andou de carro, dormiu com a boneca, deu banho de mentirinha e cuidou dela.	Sim. Deu grande importância.	Menina branca
8.	Conheço e acho muito importante para o desenvolvimento da criança.	Ele gostou mostrou para todos da família, mas não teve muito contato, pois o irmão dele mais novo tomou conta da boneca.	Brincou pouco, o irmão mais novo dele, não se separou da boneca até dormiu com ela.	Menino negro
9.	Sim, conheço.	Ele acha muito legal a boneca.	Brincou sim, foi passear de carro com ela, mas a irmãzinha dele que fez a festa com a boneca.	Menino branco
10.	Sim e acho importante e interessante.	Que tem que ter cuidado com ela. Ele gostou do cabelo principalmente.	Bom, seria melhor se fosse um boneco, ele não liga muito para bonecas, sei que o objetivo é outro, mas ele teve o cuidado mesmo assim.	Menino branco
11.	Sim.	Ela achou muito legal.	Sim, mas as irmãs quiseram brincar, aí sim saiu uma briga.	Menina negra
12.	Sim é um trabalho muito importante para a criança descobrir a sua raça.	Amanda só brincava com a boneca, não deixou a Laura sozinha. Todas as brincadeiras a Laura estava lá.	Sim, muito! Todo lugar que foi, levou a boneca. Dormiu com ela.	Menina negra
13.	Muito bom trabalho! Ensina a respeitar os outros.	Adorou vir com a boneca da escola para casa, foi muito bom.	Sim, muito.	Menina branca
14.	Sim! Ótimo! Muito importante para o desenvolvimento deles, trabalhos assim deveriam ser frequentes nas escolas.	Ele chegou dizendo olha mamãe, a Laura é da nossa cor! Ele cuidou direitinho.	Sim, gostou bastante e disse que era a irmã do boneco Murilo.	Menino negro
15.	Sim, um trabalho muito interessante para as crianças ter melhor respeito com as outras.	Diferente, mas legal.	Sim, mas prefere brincar com carrinhos.	Menino branco
16.	Esse trabalho é muito interessante mostra as crianças que não deve ter	Que ela é bonita, mesmo ela sendo marrom (risos).	Gostou, muito do dia que chegou, brincou até tarde... e até queria dar comida	Menino branco

	diferenças entre as pessoas por causa da cor e raça.		para a boneca.	
17.	Sim.	Falou que igual às pessoas, também existem bonecas de cores diferentes.	Gostou.	Menina negra
18.	Sim, conheço.	Falou que trouxe outra boneca, a boneca é legal e gostou dela.	Sim, mas brincou pouco. Coloquei ela no sofá para eles assistirem juntos o desenho e ele cuidou dela.	Menino branco
19.	Sim, conheço e acho de grande importância para as nossas crianças.	O Miguel falou que a Laura ia vir para casa, estava muito ansioso.	Sim, ele gostou e queria levar a Laura para todos os lugares, mas não levamos porque sempre tem muitas crianças e fiquei com medo de estragar ela, mas ele cuidou muito bem da Laura, até cobria a Laura para ela dormir.	Menino branco
20.	Sim, acho muito importante trabalhar isso com as nossas crianças.	Ele achou legal trazer a Laura para casa.	Sim, principalmente junto com a irmã.	Menino branco
21.	Participo e tenho o maior respeito pelo trabalho com as diferenças. Acho que as pessoas tem que ser valorizadas, independentemente de sua cor de pele, posição social ou religião.	Amei levar a Laurinha para casa.	Meus netos gostaram e brincaram muito.	Professora negra

Fonte: Caderno enviado para famílias. Acervo da autora.

A maioria das crianças (a exceção de um menino) brincou com as bonecas, levou para as suas residências, apresentou-as para os seus familiares, além de andar de carro, dar banho, dormir, assistir desenho, passear, almoçar e jantar com as bonecas e afirmaram que não deixaram a boneca sozinha.

Os meninos e as meninas que brincaram com as bonecas participaram basicamente das mesmas atividades de cuidado com a higiene e alimentação. Observamos que a prática da professora em solicitar que todas as crianças levassem as bonecas é uma prática que meninas e meninos desempenharam os mesmos papéis; constatamos que as interações entre os sexos foram relaxadas.

Sobre isto, a etnógrafa estadunidense Barrie Thorne (1993) em sua pesquisa de campo realizada em duas escolas de Ensino Fundamental (primeiro ciclo), em diferentes partes dos Estados Unidos, constatou que na rotina das escolas *“meninos e meninas claramente não estavam em esferas*

separadas ou executando papéis sexuais opostos de maneira permanente” (p.54). Explica que havia muitas *“interações relaxadas entre os sexos”* no cotidiano escolar. A autora relatou práticas no contexto escolar em que o gênero é suavizado, conforme o trecho abaixo:

Este é o caso, por exemplo, da técnica didática mais comum nas escolas, o método “giz e lousa”, em que o professor, de frente para sala, exige a atenção de todos os alunos para expor um conteúdo que todos devem aprender. Nessa situação básica estabelecida é entre professor e aluno, não entre grupos de alunos; meninas e meninos estão, então, no mesmo barco (THORNE, 1993, apud CONNELL; PEARSE, 2015, p. 54).

Em alguns casos, os meninos puderam contar com o apoio de seus irmãos e irmãs mais novos, embora os depoimentos deixem explícitos que eles brincaram pouco com as bonecas. Ainda assim, notamos que apenas os meninos brincaram pouco ou escolheram outros brinquedos como carrinhos. O que faz uma criança escolher entre uma boneca ou carrinho?

Merece destaque também o relato de uma mãe que utilizou a argumentação de que *“seria melhor se fosse um boneco, ele não liga muito para bonecas”*, é explícito que nessa narrativa o lugar atribuído aos meninos diz muito, e demarca novamente diferenças entre brinquedo de menino e menina. A este respeito Thorne (1993) explicita que:

há uma assimetria nas situações de meninos e meninas que se reflete em diferenças entre meninos e entre meninas. Alguns meninos interrompem as brincadeiras das meninas com frequência; outros não. Alguns meninos tem status mais alto; outros, mais baixo. Algumas meninas começam mais cedo do que outras seus relacionamentos românticos (THORNE, 1993, apud CONNELL; PEARSE, 2015, p. 57).

A despeito de uma confluência de fatores que, pela lógica, encaminhariam os meninos da pesquisa a não brincarem com a boneca ou brincarem pouco, assumirem, definitivamente seus papéis sexuais, mas ser menino ou menina não é um estado determinado, da mesma forma, que tiveram meninas que brincaram muito, outras pouco, e meninos que brincaram pouco, outros muito e alguns que não brincaram. Destacamos ainda, assimetrias nas brincadeiras e brinquedos de meninos e meninas e diferenças entre meninos e entre meninas, pois não há um modelo fixo.

Observamos o uso diferencial do tempo entre meninos e meninas em relação às bonecas como, por exemplo, o menino brincou pouco e a

menina brincou bastante, ou seja, as meninas brincaram de dar banhos e os meninos passearam de carro (a exceção de um menino que deu comida). Foi possível constatar a grande diferença entre meninos e meninas nas brincadeiras com as bonecas. As bonecas/os foram classificadas pelas crianças de acordo com o sexo – meninas: bonecas e meninos: bonecos – além disso, meninos e meninas adquirem atribuições correspondentes aos considerados papéis femininos e masculinos.

Destacamos o depoimento de uma mãe no qual o filho não brincou com a boneca e alegou que gostava de bonecos de animais e bichos, a mãe questionou o menino:

↓ A boneca é como se fosse uma filha?

↓ A criança respondeu: quando eu crescer, quem vai cuidar da minha filha é a minha esposa.

Nesse caso, a criança apresenta diferenças bem concretas entre meninos e meninas, mostrando que o cuidado dos filhos é de responsabilidade, apenas da mulher/esposa, ou seja, já está enclausurado no sentido hegemônico do que é ser menino ou menina.

CAPÍTULO IV

A ESCOLA COMO LUGAR DE EXPERIÊNCIAS

Neste capítulo, discutiremos “a escola como lugar de experiências”. Tomando emprestado o conceito de experiência proposto por Kohan (2007), parece-nos bastante pertinente para sintetizar que o espaço escolar pode propiciar um encontro criador e transformador entre crianças e professores, ou entre crianças e crianças, e produzir neste espaço experiências, acontecimentos inesperados e imprevisíveis, incentivar a produção de novos possíveis e de um mundo que virá.

Para compreender como as crianças pensam o pertencimento racial realizamos diversas abordagens metodológicas: experimento com bonecas, observação participante, registro fotográfico, desenhos, entrevistas individuais, rodas de conversas e tínhamos apenas uma questão objetiva sobre qual a percepção que as crianças têm sobre sua cor e/ou raça.

Neste item, serão apresentados os desenhos das crianças, através de informações sobre sua cor/raça, em seguida, serão abordados as conversas informais, as rodas de conversas, buscando sublinhar a percepção das crianças sobre sua cor/raça, o registro fotográfico e as festas de aniversário. Apresentaremos como foi realizada a pesquisa com crianças pequenas, a experiência de uma professora negra que trabalha as relações étnico-raciais. Trataremos das práticas pedagógicas estabelecidas neste espaço educacional, buscando sublinhar a trajetória de duas professoras que trabalham na CEI Margarida Maria Alves.

APRESENTANDO AS PROFESSORAS

Neste item, serão apresentadas as duas professoras que fizeram parte da pesquisa. Mostraremos informações sobre suas idades, cor/raça, origem escolar, cursos universitários feitos, trajetória escolar das suas famílias e serão abordadas as suas trajetórias escolares.

A primeira professora que acompanhei foi Fernanda³³ que tem atualmente 46 anos; a sua cor/raça é parda³⁴; formada em Pedagogia pela PUC-Campinas (1992) e Pós-graduação em Educação pela Unicamp (2008). Atualmente é professora da CEI Margarida Maria Alves e trabalha há 18 anos nessa instituição. Fernanda é casada e tem dois filhos; estudou em escola pública no ensino fundamental e médio. Trabalha desde os 18 anos, iniciou a carreira como professora em uma escola particular. Em 1992, ingressou na Prefeitura de Campinas como professora no Ensino Fundamental no qual trabalhou 7 anos, em seguida foi para Educação Infantil, possui 24 anos de experiência como professora no serviço público municipal. Fernanda nasceu em Campinas e tem uma irmã que também tem curso superior. Seus pais concluíram Ensino Fundamental. Seu pai tem 82 anos, e é aposentado, foi metalúrgico e fotógrafo; sua mãe foi costureira. Trabalha com temática de gênero e de avaliação participativa com registros da fala das crianças, e relata o que é ser professora de educação infantil:

É você ter um olhar para cada criança. Você não é professora se pensar em uma coisa homogênea. Entendeu! Ser professora é você conseguir ter um olhar individualizado para cada criança, mesmo tendo 20 ou 30 crianças. Enfim... é não generalizar aquela turma. A turma é! A criança é! Qual criança? Cada criança é uma criança, então ser professora é isso, mesmo na correria do dia, você tem que parar e ver cada criança que você tem porque cada uma é uma (Fernanda, CEI Margarida Maria Alves).

A segunda professora é Valéria³⁵, ela tem 50 anos; a sua cor/raça é negra, formada em Pedagogia pela Unicamp e Pós-graduação *Lato Sensu* em Educação pela Unicamp. Atualmente é professora da CEI Margarida Maria Alves e trabalha há 16 anos nessa instituição, integra o Programa Memória e Identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade na Rede Municipal de Campinas (MIPID). Valéria nasceu em Campinas (SP), mora na Vila União, e é divorciada e tem três filhas. Ela tem seis irmãos/as, sendo quatro mulheres e dois homens; os seus irmãos/as terminaram o Ensino Médio, todos funcionários públicos, apenas a sua irmã tem curso superior e ingressou na

³³ Nome fictício.

³⁴ Utilizamos o critério de autodeclaração.

³⁵ Nome fictício.

carreira acadêmica. Seu pai não estudou e a sua mãe estudou até a 4ª série do Ensino Fundamental.

Valéria sempre estudou em escola pública, em que cursou o Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior. Começou a trabalhar com 18 anos, foi auxiliar de escritório, trabalhou em uma escola como escriturária e quando terminou o Magistério ingressou na escola pública como professora e têm 23 anos de trabalho docente. Valéria comenta que as *falas* de suas professoras primárias (anos iniciais do Ensino Fundamental) marcaram de forma negativa a sua trajetória, e por isso, trabalha a autoestima das crianças negras e as relações étnicorraciais na educação infantil e relembra:

Minha mãe era trançadeira [pausa], e a minha mãe todos os finais de semana trançava os cabelos de todas. No sábado ela trançava todos os cabelos para que a gente fosse para a escola semana inteira arrumadinha. E aí tinha sempre a revista do piolho [as professoras examinavam detidamente os cabelos das crianças para verificar se tinham piolhos] a professora olhou por cima das tranças e falou: não estou vendo piolho. Ela não tem piolho, mas se um dia cair um piolho aí, já viu, só rapando! Eu chorei muito, a professora percebeu que eu chorei e não fez nada. Eu cheguei em casa chorando e a minha mãe perguntou e queria saber o que aconteceu na escola. Eu falei para ela, e minha mãe foi na escola. Sabe mãe como é que é, arrumou um forfé [refere-se a confusão] na escola [risos]. Mas assim, depois daquilo eu não gostava mais de trançar os cabelos, demorou para voltar a fazer tranças. Daí eu comecei a alisar o cabelo, tudo a partir da fala dessa professora e por mais que a minha mãe falasse que trançar era melhor. Eu queria que minha mãe alisasse o meu cabelo! Tanto é que das quatro irmãs eu que comecei a alisar o cabelo mais cedo, por causa disso mesmo (VALÉRIA, CEI Margarida Maria Alves).

Apresentamos as trajetórias das professoras, entretanto, o ponto central de nossa análise refere-se às *falas* das crianças sobre a temática racial, por isso utilizamos várias abordagens metodológicas (desenhos, registro fotográfico, rodas de conversa, observações de brincadeiras, participação em brincadeiras)³⁶. A seguir, apresentaremos as brincadeiras.

³⁶ As entrevistas com as crianças e o “teste” com bonecas/os foram apresentadas no capítulo II.

BRINCADEIRAS - “EU POSSO SOLTAR SEU CABELO?” QUERO FAZER CHAPINHA!”

Neste item, dedicamos a reflexão sobre as brincadeiras e o brincar. Concordamos com os conceitos de Kishimoto (2001) “*brinquedo como objeto, suporte da brincadeira e brincar, como ação lúdica*”.

Observei as brincadeiras e as crianças estavam conversando: “*eu posso soltar seu cabelo?*” *quero fazer chapinha!*” O contexto dessa afirmação foi em um dia em que as crianças estavam brincando. Pelo que percebi, elas adoram arrumar os cabelos dos colegas, fazer comidas imaginárias, transformar objetos como uma cadeira em fogão, tudo isso é construído como sendo parte do universo infantil, são práticas que ocorrem cotidianamente. As crianças têm criatividade/autonomia para transformar os objetos e através do imaginário infantil produzem outros saberes que muitas vezes não são valorizados pelos olhares dos adultos.

Na sala que estou observando tem um brinquedo (que já está bem gasto pelo uso) que é uma prancha de chapinha³⁷ (cor-de-rosa) e um secador de cabelos (miniatura), um menino pegou este objeto e chamou uma menina para brincar. Ela aceitou a brincadeira e os dois ficaram conversando e brincando.



Imagem 13: Brincando de “arrumar” o cabelo. Brasil, 2015.

Fonte: Brinquedos da CEI Margarida Maria Alves.

O menino terminou a chapinha e os dois vieram em minha direção e perguntaram se podiam fazer chapinha no meu cabelo também. Eu respondi: *gosto dos meus cabelos cacheados! Eles são tão bonitos!* As duas crianças ficaram observando e tocaram em meu cabelo e falaram que parecia com o

³⁷ Instrumento que serve para alisar os cabelos.

cabelo de suas mães e depois inventaram outra brincadeira. As duas crianças envolvidas nesse episódio, se eu fosse classificá-las, diria que são negras, mas elas me disseram que eram rosas. O nosso olhar adultocêntrico interpretaria que o menino não gosta de cabelos cacheados e quis fazer uma chapinha, são tantas interpretações que essa brincadeira pode nos dizer. Como ouvir a perspectiva das crianças e distanciar desse nosso olhar e interpretação acadêmica? Assim, perguntamos para a criança: O que é fazer chapinha? Onde/com quem aprendeu a fazer chapinha?

A menina disse que a mãe faz chapinha e justifica que o cabelo é um fuá.

Eu pergunto o que é fuá³⁸?

A menina responde: é o meu cabelo, minha mãe diz que é fuá (Gabriela³⁹, 03 anos)

Essa criança já vivenciou situações de cuidado com os cabelos, afirmou que a mãe faz chapinha, e assistiu a programas de televisão, além de inúmeras situações de sua vida cotidiana que podem ter ocorrido.

A este respeito Gomes (2002) explicita que

As experiências do negro em relação ao cabelo começam muito cedo. Mas engana-se quem pensa que tal processo inicia-se com o uso de produtos químicos ou com o alisamento do cabelo com pente ou ferro quente. As meninas negras, durante a infância, são submetidas a verdadeiros rituais de manipulação do cabelo, realizados pela mãe, tia, irmã mais velha ou pelo adulto mais próximo. As tranças são as primeiras técnicas utilizadas. Porém, nem sempre elas são eleitas pela então criança negra – hoje, uma mulher adulta – como o penteado preferido da infância (GOMES, 2002, p.43).

Gomes (2002) em sua pesquisa etnográfica sobre *“Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte”* argumenta que nestes espaços, o corpo e o cabelo são vistos como expressões de identidade negra. A autora afirma que seus estudos revelam *“o importante papel desempenhado pela dupla cabelo e cor da pele na construção da identidade negra e a importância destes, sobretudo do cabelo, na maneira como o negro se vê e é visto pelo outro, inclusive aquele que consegue algum tipo de ascensão social”* (GOMES, 2002, p.2).

³⁸ Referência a cabelos volumosos.

³⁹ Nome fictício.

Gomes,(2008, p.20) assinala que:

a identidade negra é entendida, no contexto desta pesquisa, como um processo construído historicamente em uma sociedade que padece de um racismo ambíguo e do mito da democracia racial. Como qualquer processo identitário, ela se constroi no contato com o outro, no contraste com o outro, na negociação, na troca, no conflito e no diálogo (GOMES, 2008, p.20).

Segundo essa autora, o cabelo crespo e corpo negro são expressões de negritude. O cabelo demonstra o conflito racial, vividos por negros/as e brancos/as no país, sendo o cabelo dos/as negros/as caracterizado como “ruim” e dos brancos/as como “bom”. Destaca que “o cabelo do negro, visto como “ruim”, é expressão do racismo e da desigualdade racial que recai sobre esse sujeito”(p.21).

A este respeito Gomes (2008, p.21) explicita que, “mudar o cabelo pode significar a tentativa do negro de sair do lugar da inferioridade ou a introjeção deste. Pode ainda representar um sentimento de autonomia, expresso nas formas ousadas e criativas de usar o cabelo”.

Sobre isto, Bells Hooks⁴⁰ (2005) em seu artigo “alisando o nosso cabelo” argumenta que alisar o cabelo “estava associado somente ao rito de iniciação de minha condição de mulher. Chegar a esse ponto de poder alisar o cabelo era deixar de ser percebida como menina”. Segundo Hooks, “fazer chapinha era um ritual da cultura das mulheres negras” e destaca que muitas mulheres relataram que é uma estratégia de sobrevivência: “é mais fácil de funcionar nessa sociedade com cabelo alisado”, explicitam que os problemas são menores e “dá menos trabalho” por ser mais fácil de controlar.

Destaca ainda, essa autora, que a obsessão coletiva em alisar o cabelo negro reflete como opressão e impacto da colonização racista e acrescenta:

Juntos racismo e sexismo nos recalcam diariamente pelos meios de comunicação. Todos os tipos de publicidade e cenas cotidianas nos aferem a condição de que não seremos bonitas e atraentes se não mudarmos a nós mesmas, especialmente o nosso cabelo. Não podemos nos resignar se sabemos que a supremacia branca informa e trata de sabotar nossos esforços por construir uma individualidade e uma identidade (HOOKS, p.07, 2005).

⁴⁰ Escrito em letras minúsculas.

Esse episódio pode ser interpretado de diversas maneiras, porém esse acontecimento nos faz pensar a escola pela perspectiva daquilo que ela é, e as crianças têm suas identidades construídas a partir da experiência social de ser negro. Procuro identificar o que essa brincadeira pode nos indicar sobre as relações étnico-raciais na escola.

Abramowicz (2009) destaca:

Os professores da escola para criança pequena, que constroem e propiciam exercícios de infâncias, trabalham na perspectiva de um determinado cuidar e educar orientado por hábitos de cuidado e educação que se constituem em modos de agir hegemônicos. Comer de boca fechada, calar nas refeições, banhar-se de determinada forma, pentear e prender o cabelo “desarrumado”, por exemplo, são ensinamentos inseridos num determinado modelo hegemônico de produção de hábitos e de condutas, cujo objetivo é a produção de pessoas e indivíduos que se constituam em povo (ABRAMOWICZ, 2009, p.181).

Podemos entender que essas brincadeiras não intencionais, são resultados de práticas sociais e vivências em grupo com crianças e adultos. As práticas são construídas por meio de um processo de aprendizagem e de socialização. Entendemos por socialização o processo de aprendizado de tudo aquilo que nos permite viver em sociedade, como por exemplo as normas, regras, crenças, saberes, modos de pensar e tantas outras coisas que determinam uma cultura de um povo. Na Sociologia da Infância acreditamos que as crianças são atores sociais, desse modo as suas brincadeiras são produtos de interações com crianças e adultos, podemos dizer que são culturas produzidas e/ou reinterpretadas pelas crianças de modo singular a partir das múltiplas culturas, e também das práticas culturais das crianças enquanto atores sociais que constroem culturas singulares e contribuem, também para produção do mundo adulto.

Para ilustrar essa questão mostraremos os dados de nossa pesquisa sobre quais as brincadeiras preferidas pelas crianças. Observamos que 63% das crianças da turma das Brincadeiras preferem brincar no parque infantil, e 19% escolheram brincar de casinha como a brincadeira favorita.

A maioria das crianças escolheu o parque infantil como o melhor lugar da escola e a melhor brincadeira, são as brincadeiras que ocorrem no “parquinho” como carinhosamente as crianças chamavam aquele espaço

escolar, em seguida, preferem as brincadeiras de casinha. É muito interessante ouvir as crianças brincando de casinha. Elas escolhem quem será o pai, a mãe, os tios/as, os filhos/as, os cachorros/as, gatos/as e outros animais de estimação como papagaio, calopsita (ave).

As crianças que fazem o papel de adultos nessa brincadeira têm autoridade para falar, dar ordens as demais crianças:

- ↓ *Não pode fazer isso!*
- ↓ *Você não vai brincar com a gente, não tem coisa de matar, pronto, acabou!* [risos] (Juliana, 05 anos).

Observem outro trecho extraído das brincadeiras:

- ↓ *Mamãe vai preparar uma surpresa para vocês.*
- ↓ *Sorvete de morangos! Mamãe comprou para vocês brincarem! Pai e eu compramos!* (Adriana, 05 anos).

Todas as crianças envolvidas na brincadeira de casinha constituem uma família com papéis de adultos, crianças e animais de estimação, (re) constroem culturas infantis a partir das relações com os adultos.

De nossa perspectiva, estas informações dão a visibilidade ao fato de que, as brincadeiras favoritas das crianças são aquelas que acontecem no parque infantil. A maioria das crianças nas entrevistas indica o parque infantil como o melhor lugar da escola, bem como as fotografias que realizamos, também apontam o parque infantil como o melhor lugar da instituição.

No que diz respeito à fotografia como metodologia da pesquisa qualitativa Kramer (2002) adverte:

No caso da pesquisa com crianças, a fotografia é também um vigoroso e potente instrumento de resguardar a memória e constituir a subjetividade, por permitir que crianças e jovens possam se ver, ver o outro e a situação que vivem (KRAMER, 2002, p.52).

No que se refere à metodologia com fotografia inspiramo-nos no trabalho de Silveira (2005), que desenvolveu uma pesquisa em uma escola de educação infantil no município de São Carlos e utilizou como recurso metodológico a fotografia. A pesquisadora buscou traçar uma metodologia e gerar ferramentas metodológicas na pesquisa com crianças. Para tanto, as

produções das imagens fotográficas foram realizadas pelas crianças de cinco anos. A autora afirma:

Geralmente, as crianças não têm fala considerada como legítima na ordem discursiva. As ideias que elas expressam são quase sempre ignoradas e desqualificadas pelos adultos, como se essas falas fossem menores, infantis e destituídas de razão, ou da razão hegemônica (SILVEIRA, 2005, p.12).

De acordo com Silveira (2005):

a metodologia para investigar o que as crianças falam da escola só tem sentido nesta perspectiva, se ao ser executada, 'martele' a ordem discursiva permita a visualização de outras coisas e o ecoar um discurso que geralmente é desqualificado nas pesquisas(SILVEIRA, 2005, p.34).

A utilização da fotografia fez parte de uma brincadeira em que reuni um grupo de três crianças, andávamos pela instituição tirando fotografias, na realidade as crianças corriam, divertiam-se com a câmera e tentei acompanhar os movimentos das crianças. Nesta etapa participaram quarenta crianças das turmas Brincadeiras e Flor, segundo as informações dos participantes o parque infantil é o lugar que mais gostam, a seguir, exibimos as fotografias que as crianças escolheram para serem divulgadas na tese:









Imagem 14: Conjunto de fotos da CEI Margarida Maria Alves tiradas por crianças. Brasil, 2015.
Fonte: Acervo da autora.

As fotografias apresentam o parque infantil e a forma como as crianças interagem com este espaço, relação criança-criança e criança-adulto. Os adultos, profissionais da educação foram os que mais se surpreenderam com as crianças e as câmeras posicionadas:

- ↓ *O que as crianças estão fazendo?*
- ↓ *O que você faz aqui?*
- ↓ *Olha! Vão quebrar a sua câmera... cuidado com o seu celular.*
- ↓ *Não pode tirar fotografias de outras crianças.*

As crianças tiraram mais de 100 fotografias que mostravam mais os espaços externos e internos da instituição, apenas uma criança tirou uma fotografia do refeitório e afirmou que “*adora a comida da escola*”, as demais tiraram fotografias da grama, das árvores, do tanque de areia, do balanço, das pinturas, da casinha de bonecas, da amarelinha, do escorregador, da horta, do

prédio da escola, do galpão de festas (lugar coberto que jogam futebol), da piscina, das outras crianças, dos amigos/as, das professoras, de outros profissionais que trabalham na escola e da pesquisadora.

Sobre isto, Prado (1999) em seu artigo “*As crianças pequeninas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche*” observa que

As crianças apropriavam-se dos espaços da creche, dos objetos e dos brinquedos de formas diversificadas, nem sempre dentro do que era esperado pelos adultos - o que mostrava que elas não estavam submetidas somente a este referencial, mas inovavam a partir dele. Desse modo, por intermédio da mediação com o outro, que ensina, aprende e faz junto, as crianças constroem seu mundo de cultura, um sistema de comunicação e uma rede de significados e, portanto, expressões culturais específicas. Específicas porque adultos e crianças não são iguais e, da mesma forma, não estabelecem relações como iguais (PRADO, 1999, p. 114).

Nesta perspectiva, utilizamos a fotografia como metodologia de pesquisa na tentativa de compreender como as crianças se apropriam do espaço da creche, o que falam sobre o seu pertencimento racial e quais são os seus amigos/as ou melhores amigos/as.

Observamos as brincadeiras com a câmera fotográfica e aparelho celular e na relação entre criança-criança, não notamos nenhuma exclusão, elas brincam livremente pelo parque infantil e escolhem diversas crianças para participarem das brincadeiras porque o importante é a quantidade de crianças nas brincadeiras, como podemos ler nos trechos abaixo:

Menino: Gosto de brincar de Ovo Choco.

Pesquisadora: E você brinca?

Menino: Não sempre, eu não posso brincar!

Pesquisadora: Por quê?

Menino: Porque não tem nenhuma criança na minha casa. Só tem uma criança lá, uma de seis anos.

Pesquisadora: E ela não brinca com você?

Menino: Não dá para brincar só com duas no Ovo Choco.

Pesquisadora: Essa criança é sua irmã?

Menino: Prima. Só na escola que dá para brincar (Caio, 05 anos).

Acompanhar, correr, conversar, ouvir, pular e participar das brincadeiras realizadas pelas crianças no parque infantil foi uma tarefa que exigiu fôlego, tempo para estabelecer relações com elas, aprender com suas

brincadeiras e ouvir o que as crianças falam sobre a temática racial. Um estudo realizado por Prado (1999) em uma creche pública em Campinas destaca:

Dessa forma, como espaço de vida, a creche deve proporcionar espaços para brincar, em que adultos e crianças possam vivenciar, experimentar, sentir, conhecer, explorar toda a riqueza que esta atividade encerra, entre fantasias e histórias, danças, músicas, transgressões, imprevistos, sociabilidades, invenções, convites à brincadeira e outras manifestações e expressões culturais de crianças pequenininhas (PRADO, 1999, p. 115).

As crianças brincam no parque infantil e elas criam/recriam e inventam inúmeras brincadeiras. Tomando emprestado a questão “*o que uma criança vê quando olha uma cidade?*”, elaborado por Abramowicz (2011), parece-nos bastante pertinente para sintetizar o olhar de uma criança sobre uma cidade e o sobre as suas brincadeiras. Nesta perspectiva, Abramowicz ressalta:

O que a criança vê quando olha uma cidade? A resposta é simples; é preciso perguntar e depois querer saber a sua opinião e de fato escutar, mas a importância do olhar de uma criança que olha uma cidade, seja na faixa de Gaza, na Cisjordânia, seja em Ruanda, na África ou no município de Santo Antonio dos Milagres, no Piauí é que a cidade é um meio a ser explorado e inventado, uma cidade sob os olhos de uma criança se presta a novos trajetos e a novos traçados de vida, a cidade sob olhar de uma criança pode vir a ser um vetor de imaginação, ela cria mil e um tipos de cidade, insanamente, irresponsavelmente e sobretudo infantilmente, com toda a positividade de ser infantil: um mundo possível e ainda desconhecido (ABRAMOWICZ, 2011, p.33).

Apresentaremos abaixo duas cenas que se referem a questões de gênero e racial:

Cena 2: um menino brincando de boneca

Outra brincadeira que relatamos foi um menino brincando com uma boneca e as meninas gritando: Esse brinquedo é de menina! Olha professora? Nesse momento, as crianças chamam a professora e esperam que ela chame atenção do menino que brinca com a boneca, porém ela não faz isso e a brincadeira segue. A professora explica que não tem brinquedos de meninos e meninas, naquele espaço todos/as podem brincar.

A fala da professora é bem interessante para pensarmos as relações de gênero no cotidiano escolar, a intervenção dela na brincadeira trouxe um novo elemento para crianças pensarem.

Cena 3: Você é um monstro! Um menino brincando com uma menina e a chama de monstro, essa brincadeira é repetida várias vezes no decorrer do mês.

O que me chamou a atenção foi a brincadeira de monstro, em um primeiro momento observei duas crianças, e uma delas estava fazendo o papel de monstro. Notei que essa brincadeira se repetia várias vezes, e ao mesmo tempo entravam outras crianças na brincadeira. Ocorreu durante um mês nas atividades livres no parque infantil.

Na primeira observação achei bacana e divertida a maneira pela qual as crianças se integravam nessa brincadeira de monstro, como ela foi reproduzida, em outros momentos, percebi que as crianças adoravam fazer *medo* umas nas outras. Depois de um mês notei que o papel de monstro estava reservado apenas para uma menina negra (segundo a minha classificação racial), demorei para acreditar, até cheguei a pensar que estava enganada com a observação. Constatei que na maioria das vezes a menina negra era o monstro da brincadeira. Pensei que em algum momento as outras crianças fariam o papel de monstro, porém o papel de monstro estava reservado para uma menina negra. E alguns meninos a chamavam de *“feia”!* *“Você é muito feia”!*

Este ponto merece destaque e nos auxilia a fazer uma discussão sobre as relações étnico-raciais no cotidiano escolar. Em um primeiro momento na entrevista piloto as crianças dizem que são cor-de-rosa por conta de um desenho. Atribuímos que a verbalização da classificação racial está ligada ao imaginário infantil (mundo da fantasia e dos desenhos infantis). Em outro momento a classificação tácita, ou seja, as práticas sociais são permeadas pela categoria de raça e orientam as brincadeiras.

No episódio observado, a ação das crianças e a maneira que brincam podem caracterizar como formas simbólicas de interpretar o mundo e esse jeito de interpretar o mundo pode estar relacionado com a categoria de raça. Essa categoria nos orienta na escolha do amigo preferido, na escolha da criança feia e de quem será o monstro na sala de aula.

A experiência de ser monstro na brincadeira seria muito prazerosa, se compartilhada por todas as crianças, porém esse papel está sendo representado por uma menina negra.

Parece-nos, neste ponto, importante lembrar que Cavalleiro (1998) argumenta:

O silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo silêncio que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola. De modo silencioso ocorrem situações, no espaço escolar, que podem influenciar a socialização das crianças, mostrando-lhes, infelizmente, diferentes lugares para pessoas brancas e negras. A escola oferece aos alunos, brancos e negros oportunidades diferentes para se sentirem aceitos, respeitados e positivamente participantes da sociedade brasileira. A origem étnica condiciona um tratamento diferenciado na escola (CAVALLEIRO, 1998, p.198).

Mariana, criança negra com cinco anos de idade já vivenciou situações diferenciadas no espaço escolar, através de apelidos como “feia”, “muito feia”, diante dessas situações a menina silencia e fica sem ação, com pouca frequência Mariana responde que é bonita, briga com as outras crianças e diz: “eu sou fada”. Constatei que Mariana fica incomodada com esse apelido, entretanto, a brincadeira de monstro continua no parque infantil.

Gomes (2008) discute o caso emblemático de Sarah Baartman, (a Vênus Hotentote) e destaca que “essa jovem khoi-san⁴¹ sul-africana, nascida em 1789, foi no início do século XIX exibida publicamente em *freak shows* e “*espetáculo científicos europeus*” e acrescenta: que a jovem sul-africana “*era uma atração especial dos espetáculos, devido a sua pequena estatura aliada a fenomenais medidas de seus quadris*”.

Segundo a autora o corpo feminino negro foi pensado como anormal e desviante em relação ao corpo masculino europeu. Ela argumenta que o conceito moderno de raça foi construído a partir do corpo feminino negro de Saartjie Baartman. Nele, se “*articulavam categorias de raça e gênero que universalizadas, acabaram por criar uma iconografia de hipersexualidade da mulher negra que impera até hoje e nisso o papel do anatomista francês, Cuvier foi preponderante*” (GOMES, 2003, p. 2).

⁴¹ Segundo Stephen Jay Gould os povos khoi-san eram pejorativamente chamados de hotentotes pelos boer devido à sonoridade de sua língua (GOMES, 2008, p. 7).

Neste sentido, é importante pensarmos que esse monstro pode estar relacionado com a representação que temos do corpo feminino e a cor negra aparece com muita frequência associada à maldade, à sujeira, à tragédia, e no caso das personagens femininas como objeto sexual. Sobre esse último ponto, Jimena Furlani (2007) afirma que *“a mulher negra é quase sempre representada como objeto sexual e desprovida de qualquer outro atributo que lhe qualifique”* (p. 51).

DESENHO DAS CRIANÇAS

O desenho das crianças foi utilizado como recurso metodológico na coleta de dados. A produção dos desenhos ocorreu na sala de referência e as professoras solicitaram que as crianças fizessem os desenhos. Participaram quarenta crianças das turmas Brincadeiras e Flor.

Sarmiento (2011, p. 28) argumenta que *“o desenho infantil insere-se entre as mais importantes formas de expressão simbólicas das crianças. Desde logo, porque o desenho precede a comunicação escrita”*.

Nesta perspectiva, Gobbi & Pinazza (2014) ressaltam:

Desenhar, pintar, dançar, são para as crianças, como para os artistas, possibilidades de descobrir, conhecer e aproximar-se, são exercícios de vida nos quais estão contidas a arte e a ciência, podendo ser compreendidas quase numa única palavra: arteciência (GOBBI & PINAZZA, 2014, p.35).

Gobbi & Pinazza (2014) destacam:

Não se trata aqui de reivindicar o lugar dos(as) adultos(as) para as crianças ao provocar reflexões sobre suas formas de investigar e representar o mundo: ciência e arte – em suas distintas manifestações – impulsionam a conhecer sob outros aspectos aquilo que meninas e meninos inventam, criam e transcriam desde que nascem, considerando a perspectiva de que são sujeitos e autores em diferentes processos (GOBBI & PINAZZA, 2014, p.36).

Durante as minhas observações na pesquisa de campo notei que as professoras valorizavam as produções artísticas das crianças, e o desenho como tal é também considerado como forma de brincar, imaginar e criar, demonstrando que as crianças são sujeitos sociais e produtoras de culturas. O desenho como forma de diálogo permanente entre as crianças e a realidade.

DESENHO: ESTA É MINHA FAMÍLIA

“Minha mãe é branca e um pouquinho preta”, parecida com a cor mais escura, então é negro, não é professora? ”



Imagem 15: Desenho Minha família na visão de Heloísa.
Fonte: Heloísa.⁴²



Imagem 16: Desenho Minha família na visão de Ana Carolina.
Fonte: Ana Carolina.

⁴² Os nomes que estão nos desenhos são reais.



Imagem 17: Desenho minha família na visão de Kethelyn.
Fonte: Kethelyn.



Imagem 18: Desenho minha família na visão de Thaissa.
Fonte: Desenho de Thaissa.



Imagem 19: Desenho Minha família na visão de Arthur
 Fonte: Desenho Arthur

A produção dos desenhos ocorreu na sala de referência e as crianças procuraram na caixa de giz de cera *PINTKOR*⁴³ a cor parecida com cada integrante de sua família, em seguida apresento as conversas durante as produções artísticas e o diálogo da professora e uma criança:

Professora: Qual você acha que é a cor parecida com a sua pele? Pega o giz de cera é põe perto do seu braço. Vamos ver qual a cor da sua pele?

Criança: Mostra o giz de cera.

Professora: Você acha que é essa, então deixa aqui do lado... E a da mamãe qual vc acha que é?

Criança: Branca, mas branca é assim! (professora mostra a cor branca).

Professora: A sua mãe é dessa cor? Eu acho que não! Eu conheço a sua mãe. Tem alguém que é dessa cor branca?

Criança: Minha mãe.

Professora: E daqui, qual você acha que é mais parecido com a cor de sua mãe.

Criança: Escolheu uma tonalidade bege claro e a professora questiona e esse é branco?

Criança: Não.

Professora: Não, porque ninguém é da cor branca, (cor do papel), as peles são de cores diferentes
 (Professora turma Flor).

⁴³ Empresa brasileira chamada Koralle que produziu giz de cera com 12 tons de pele em parceria e especialmente para o Curso de Aperfeiçoamento UNIAFRO - Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola, em Porto Alegre, RS.

Essa atividade foi repetida várias vezes e todas as crianças participaram. Segundo as observações das crianças sobre os seus desenhos o que mais chamou a minha atenção foi o desenho n.07 da Kethelyn quando perguntei sobre o desenho ela me disse:

↓ *Essa é minha família e desenhei que estou na barriga da minha mãe. Minha mãe mais clara e eu mais escura*.
(KETHELYN, 04 anos).

O desenho demonstra a percepção da criança sobre a sua cor e de sua família. Todas as crianças escolheram a cor da pele dos integrantes da família e observaram as diferentes tonalidades de pele dos desenhos.

Os estudos de Gobbi e Pinazza (2014) analisam que:

Quando uma criança decide pintar seu corpo de determinada cor, ou mesmo seus desenhos, ou quando opta por dançar, movimentando o seu corpo de maneiras diversas, chegando a elaborar uma coreografia, isso significa sua escolha por algo e alguma forma para expor seu pensamento, seu desejo, suas insatisfações. Constituem códigos e nos revelam. As crianças criam, como num haicai, a representação de mundos e coisas deles, como também sentimentos, emoções, letras e suas formas (GOBBI & PINAZZA, 2014, p.42).

O desenho da Kethelyn foi representado de forma não visível. Na primeira observação não entendi o que a menina havia desenhado, pois o nosso olhar muitas vezes é direcionado para representações que mostram o visível, o quanto mais visível e explicativo for o desenho, mais apreciado e valorizado. A Kethelyn desenhou a sua família, com uma reflexão sobre a sua cor e de sua mãe. Assim, apresentou uma informação que a cor de sua pele é "*mais escura*" e de sua mãe "*mais clara*" com uma mensagem invisível que retrata sentimentos/emoções que se refere ao seu nascimento dizendo "*estou na barriga da minha mãe*".

Sobre isto, Staccioli (2014) assinala:

Os desenhos das crianças muitas vezes nos surpreendem. Não apenas pelas soluções originais, pouco ortodoxas, que muitos conseguem encontrar, mas, sobretudo, porque mostram tanto as coisas visíveis, quanto as que não se veem. E nós, habituados às representações feitas de objetos, de pessoas, de animais, de plantas, não conseguimos sempre compreender. Nós mesmos teremos dificuldade em representar os pensamentos (STACCIOLI, 2014, p.98).

PROJETO IDENTIDADE⁴⁴

Este item tem por objetivo mostrar algumas ações desenvolvidas pela professora de educação infantil do agrupamento III da turma das Brincadeiras por meio do Projeto Identidade, que visa trabalhar o tema das relações étnico-raciais de forma coletiva.

As ações tiveram como objetivo desconstruir e reconstruir um caminho a ser seguido pelos educadores no que tange à implementação efetiva da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Nesse sentido, cabe ressaltar que a Lei 10.639/03 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei 9394/96, nos artigos 26 A e 79 B e introduziu a obrigatoriedade da temática "*História e Cultura Afro-Brasileira*". Entendemos que a Lei 10.639/03 é fruto da luta do movimento negro, sendo considerada como uma ação afirmativa de enfrentamento ao racismo. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana embasam ações afirmativas no campo da educação, compreendendo as diferentes modalidades de ensino. Nesse sentido cabe a consideração:

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos.[...] Diálogo com estudiosos que analisam, criticam estas realidades e fazem propostas, bem como com grupos do Movimento Negro, presentes nas diferentes regiões e Estados, assim como em inúmeras cidades, são imprescindíveis para que se vençam discrepâncias entre o que se sabe e a realidade, se compreendam concepções e ações, uns dos outros, se elabore projeto comum de combate ao racismo e as discriminações. Temos, pois, pedagogias de combate ao racismo e as discriminações por criar (BRASIL, 2004, p.15).

⁴⁴ Projeto desenvolvido na escola pela professora de educação infantil do AG III - Turma Brincadeiras, 2015.

A partir desse compromisso em busca de novas práticas pedagógicas passamos à elaboração de atividades envolvendo a temática racial e o fortalecimento das identidades negras, uma vez que a elevação da autoestima contribui positivamente no processo ensino aprendizagem, pois ao entrarmos no espaço da escola, cada educador está interessado em ensinar, passar informações importantes para cada faixa etária, mas antes disso acontecer está passando conscientemente ou não uma mensagem no seu modo de se movimentar, gesticular, na sua linguagem facial, ou no tratamento diferenciado em relação a este ou aquele grupo.

EXPERIÊNCIA DE UMA PROFESSORA NEGRA

Neste item apresentamos a experiência de uma professora negra de educação infantil. Dado o recorte feito nesta pesquisa, focalizando a percepção das crianças pequenas sobre sua cor e raça, trataremos das atividades desenvolvidas por uma professora negra no qual acompanhei o trabalho no decorrer do ano letivo de 2015. Este projeto teve início em março e foi finalizado em dezembro de 2015. Enquanto pesquisadora observei as atividades desenvolvidas, no decorrer da pesquisa de campo percebi que fui aceita pelas crianças e professora. É importante frisar que deixei de ser a “visitante”, “observadora” e passei a ser incluída como participante nos trabalhos desenvolvidos, por este motivo, nesta parte do trabalho, os relatos estão na primeira pessoa do plural (nós), o que quer dizer, o encontro entre pesquisadora, professora, crianças e familiares.

Na primeira etapa do Projeto Identidade trabalhamos com desenhos infantis, pedimos para cada criança ir até o espelho e falar “eu sou assim”, algumas crianças falavam sua cor e raça, outras explicavam as suas características: eu tenho cabelo preto, olhos castanhos, entre outros. Após todas as crianças ficarem na frente do espelho e tecerem comentários sobre “quem sou eu”, pedimos para as crianças se autorretratarem na folha de um caderno. Em outro momento, utilizamos como recurso pedagógico revistas; pedimos para as crianças procurarem uma pessoa parecida com a sua cor e raça. Nessa etapa do projeto elas encontraram as pessoas parecidas com a cor de sua pele e finalizamos a atividade com um painel com recortes de

revistas que foi exposto no “mural de atividades” da instituição e um livro de identidades com as produções das crianças. Em seguida, trabalhamos com as famílias, quais eram seus costumes, seus gostos para sabermos um pouco dos costumes de cada criança da sala e também para conhecermos as suas famílias, ao final desta atividade cada criança desenhou sua família. Além disso, fizemos o desenho infantil com o tema “a minha professora é?”

A produção dos desenhos ocorreu na sala de referência e as crianças procuraram na caixa de giz de cera⁴⁵ PINTKOR⁴⁶ a cor parecida com cada integrante de sua família. Essa atividade foi repetida várias vezes e todas as crianças participaram. Vejamos:



⁴⁵ A direção escolar comprou várias caixas de giz de cera para todas as turmas da CEI.

⁴⁶ Empresa brasileira chamada Koralle que produziu giz de cera com 12 tons de pele em parceria e especialmente para o Curso de Aperfeiçoamento UNIAFRO - Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola, em Porto Alegre, RS.



Imagem 20: Desenhos: Eu sou assim, minha família e minha professora.

Fonte: Desenhos das crianças.

O desenho demonstra a percepção da criança sobre a sua cor e raça, a de sua família e de sua professora. Todas as crianças escolheram a cor da pele dos integrantes da família e observaram as diferentes tonalidades de pele dos desenhos. O mais interessante na produção dos desenhos não é o produto final apresentado, e sim as conversas informais no decorrer do processo de construção. Na produção dos desenhos as crianças utilizam as mesas que estão na sala de referência e em alguns momentos elas desenhavam no chão (deitam no chão). A professora faz uma atividade de relaxamento e quase todas as crianças ficam desenhando deitadas no chão. As crianças dão muitas risadas, conversam e comentam:

Gabriela, 03 anos: Vou deixar você descobrir a minha cor?
 Pesquisadora: qual é a sua cor? Eu sou assim, olha no espelho [risos].
 Catarina, 05 anos: Minha mãe disse: que não pode usar tesoura!
 Professora Valéria: mas essa não tem ponta.
 Lara, 06 anos: professora posso ir ao banheiro?
 Professora Valéria: É só pegar o crachá, não precisa pedir.
 Caio, 06 anos: Ela é branca! Acho que é preto...
 Gabriela, 03 anos: minha avó é marrom.
 Lara, 06 anos: Um branco com pouquinho rosa, ficou bonito!
 Silvio, 05 anos: Fulano de tal está com catapora, ficou vermelho por causa da catapora [risos].
 Vicente, 05 anos: Ah, meu irmão é um pouquinho preto, moreno.
 Maísa, 05 anos: eu sei da minha cor pelo giz (Conversas informais, 2015).

Destaco também a troca de materiais como giz, lápis de cor, canetinha, além das crianças observarem o desenho dos amigos e dar palpites, risadas, conversarem comigo e a professora. Para a produção dos desenhos, a professora organiza vários cantinhos na sala de referência: um cantinho para produção dos desenhos, um cantinho com brinquedos escolhidos pelo ajudante

do dia, e outro com massinha de modelar. Os brinquedos mudam de acordo com a escolha do ajudante do dia e todas as crianças passam por todos os cantinhos na sala, assim vão brincando e produzindo os desenhos.

COMIDAS AFRO-BRASILEIRAS

A segunda etapa do projeto foi sobre comidas afro-brasileiras, iniciamos a roda de conversa com a seguinte pergunta: qual a sua comida favorita? Nas nossas rodas de conversa sentamos no chão, as crianças fizeram um microfone (com garrafa PET pequena), e quem tem a palavra é aquele/a que está com o microfone, quando uma criança quer falar elas rolam o microfone no chão. As crianças relatam suas comidas preferidas, então temos: arroz, feijão e carne; arroz, feijão e frango; arroz e farofa; macarrão, arroz e feijão; carne, feijão, arroz, salada de tomate e espaguete; feijão, arroz e ovinho; macarrão; lasanha; macarrão, arroz, feijão e linguiça; e, feijoada.

Na roda de conversas as crianças falaram sobre as comidas preferidas e as mais gostosas. As crianças afirmaram que a comida da avó era muito gostosa, alguns disseram que a comida da mãe também era muito gostosa, e pouquíssimos lembraram da comida do pai. No decorrer do projeto as crianças tiveram oportunidade de experimentar as comidas.

Trabalhamos com a diversidade de comidas, apresentamos algumas comidas para as crianças e finalizamos o projeto com feijoada e farofa. As crianças adoraram saborear a feijoada.



Imagem 21: Desenhos sobre comida afrobrasileira. Brasil, 2015.

Fonte: Acervo da autora.



Imagem 21: crianças saboreando a comida afrobrasileira. Brasil, 2015.

Fonte: Acervo da autora.

BONECAS NEGRAS

Na terceira etapa do projeto trabalhamos com as bonecas negras, as crianças gostaram das bonecas e bonecos. A professora desenvolve esse trabalho com as bonecas negras para valorizar a autoestima das crianças. O objetivo dessa etapa foi a implementação de práticas pedagógicas coletivas na instituição. Inicialmente, as bonecas estavam disponíveis apenas em uma das turmas do agrupamento III, achamos necessário que as crianças negras se vissem, mas se vissem de forma positiva, ou ainda podendo contemplar características tão comuns em seu ambiente familiar e que muitas vezes ficam fora do ambiente escolar. Por exemplo, as crianças não viam nos materiais que a escola disponibilizava (bonecas, revistas, livros, e desenhos animados) representações que as aproximavam esteticamente e culturalmente de seus parentes, que usam penteados *afro*, como *tranças*, *rastafáris*, *Black Power* ou simplesmente o cabelo *afro* natural. Percebemos, assim, a necessidade de

termos esses materiais na instituição e conversamos com a direção escolar que rapidamente atendeu o nosso pedido e adquiriu diversas bonecas negras para todas as salas de referência. Acreditamos que essa mudança no ambiente escolar contempla a diversidade étnico-racial das crianças que frequentam a instituição. As bonecas negras foram importantes para todas as crianças, uma vez que a criança negra teve sua autoestima elevada e puderam contemplar personagens que as representavam. Em contrapartida, a criança branca aprendeu a conviver com a corporeidade negra e a valorizá-la e admirá-la de forma positiva e a perceber que ser diferente é bom e que cada um é bonito do jeito que é.

LIVROS INFANTIS

É importante destacar que a instituição possui uma biblioteca com acervo de livros infantis que tratam de temas que valorizam a autoestima das crianças negras, além dos livros produzidos pelos profissionais que trabalham na escola, alguns com ajuda dos familiares das crianças. A biblioteca possui bonecas de várias cores, além de bonecos caracterizados com deficiência visual e deficiência física.



Imagem 23: Livros infantis de tecido produzidos pela escola. Brasil, 2015.

Fonte: Acervo da CEI.



Imagem 24: Livros infantis de tecido produzidos pela professora Vera Lúcia Luiz. Ilustração: Elaine Ap. de Jesus Pereira; Márcia Maria da Silva e Selma da Silva. Brasil, 2016.

Fonte: Acervo da CEI.

A criação desses materiais, nos quais os (as) diversos personagens negros (as) foram apresentadas, possibilitou a construção da visibilidade positiva e um tratamento mais aberto a diversidade. Personagens negros foram apresentados como príncipes e princesas, reis e rainhas, médicos, etc.

Outro aspecto fundamental foi o envolvimento da comunidade como a ação política de enfrentamento da não perpetuação do preconceito velado, que foi realizada através de festas, cafés, exposições, mostras, reuniões com os familiares das crianças na escola, etc.

(...) a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime. Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali (BRASIL, 2004, p.14).

Na reunião de educadores e familiares, estes avaliaram positivamente as ações citadas e também reforçaram que a realização destas experiências sobre diversidade e diferenças têm transformado positivamente as crianças que estão se percebendo diferentes e bonitas.

No decorrer do trabalho as crianças disseram que eram bonitas, comentavam que os cabelos eram lindos, observamos que as meninas negras começaram a soltar os cabelos, desenharam crianças negras, famílias negras, representadas de forma positiva. O projeto foi desenvolvido no decorrer do ano de 2015⁴⁷, mas a professora trabalha com a educação das relações étnico-racial na educação infantil desde de 2011. A instituição possui um histórico na luta contra o racismo na infância e elaborou diversas propostas pedagógicas nos anos anteriores.

Salientamos também a importância da equipe gestora na viabilização dos recursos financeiros, garantindo no plano de aplicação de investimentos para formações, na compra de materiais, livros infantis e brinquedos que valorizam a autoestima das crianças negras, bem como o posicionamento da equipe gestora e pedagógica garantindo a discussão do tema em vários espaços pedagógicos. Sem estes tempos de formação, recursos financeiros e comprometimento de toda equipe não conseguiríamos realizar tais ações de forma coletiva e reflexiva, garantindo assim o sucesso de tais ações.

FESTA DE ANIVERSÁRIO

As crianças fazem um desenho para dar de presente ao colega que faz aniversário, elas juntam todos os desenhos, fazem um livro e entregam para a criança que faz aniversário. No dia da festa, podem trazer um brinquedo de casa, e este dia é reservado para preparar e confeccionar os presentes. Tudo é preparado com muito carinho e organização, desde o bolo, suco, os lanches, a decoração e o convite para que os responsáveis pela criança participem da festa.

⁴⁷ Vale destacar que iniciei a pesquisa em 2014 na turma Tubarão com outra professora que trabalhava as relações de gênero na educação infantil, e foi ela que fez a indicação dizendo que na escola havia uma professora que trabalhava a temática racial.



Imagem 25: Festa de aniversário. Brasil, 2015.

Fonte: Acervo das autoras.

O galpão da escola é decorado, e colocam em uma mesa o bolo e na outra os lanches e o suco. As crianças levam as cadeiras para o galpão e ficam sentados alguns minutos, mas logo levantam e começam a dançar e brincar de roda, ao som de músicas como: da *Galinha Pintadinha*, entre outras.

Parece-nos, neste ponto, importante lembrar que Sirota (2008) argumenta:

(...). Assim enquanto rito de passagem, o aniversário marca também as etapas do ciclo de vida, pois ele se repete em data fixa, por meio de uma forma ritual globalmente idêntica, mas que se modifica ao longo do curso da vida do celebrante, primeiro durante a infância o crescimento, depois durante a idade adulta o envelhecimento do indivíduo (SIROTA, 2008, p.34).

Para Sirota (2008, p.34) a festa de aniversário “*enquanto rito de integração social, suas formas se multiplicam e se constroem nos diferentes círculos sociais que marcam a trajetória da vida do indivíduo*”. A autora sintetiza que durante a infância:

(...) esse ritual aparece em três espaços sociais: a célula familiar, a instituição encarregada de cuidar da criança (creche, jardim da infância, escola maternal ou primária) e no grupo de amigos, por meio do qual se pode nomear o aniversário entre colegas. O ritual de aniversário na infância encontra-se, pois multiplicado por três, a criança enquanto pequeno indivíduo é celebrada em três instâncias de socialização nas quais cada uma atribui uma importância cada vez mais marcada pela individualização da criança no quadro de seu processo educativo (SIROTA, 2008, p. 35).

Nossas crianças, meninas e meninos, são exemplos típicos desse rito de passagem, pois o aniversário é comemorado na instituição de educação infantil. Esse ritual ocorre uma vez por mês e todas as crianças que fazem aniversário no mês são lembradas e recebem presentes. Os presentes são

confeccionados pelas crianças. A decoração e a alimentação da festa são feitas pelas profissionais da escola. Após a festa, as crianças fazem a roda de conversa para avaliarem a semana. O que me chamou atenção foi que elas fizeram uma roda, avaliaram a festa e uma criança relatou:

↓ *Adorei a festa, mas não gosto de bolo branco, bolo de chocolate é mais gostoso, e se possível uma piscina de bolinha seria ideal (MARISA, 05 anos).*

É importante destacar que o envolvimento das crianças nesse processo de avaliação⁴⁸, a participação na tomada de decisão é uma experiência partilhada entre adultos-crianças, por isso que o mais interessante na minha avaliação não foi a festa, e sim a participação das crianças, as suas observações e sugestões para a próxima festa.

Na outra festa realizada no final de abril de 2015, percebi que algumas propostas das crianças tinham sido incorporadas pela gestão escolar, nessa o bolo era de chocolate e também havia uns potinhos com chocolate. A organização da festa foi como as demais. As professoras organizaram algumas brincadeiras durante a festa, em três salas diferentes: uma sala tinha uma baladinha infantil com músicas em que as crianças puderam dançar livremente, na segunda sala estavam fazendo pinturas nas crianças e na terceira brincadeiras com massinha de modelar. Após a festa realizaram a avaliação e todas as crianças da turma da Flor gostaram muito do potinho de chocolate, do bolo e do lanche de frango, apenas uma criança disse: *gostei do pão puro*". (MARCELO, 05 anos).

Avaliaram de forma positiva a baladinha, as pinturas e as brincadeiras com massinha e deram sugestões para as próximas festas: *que tivesse fantasias na baladinha ou que pudesse vir com a roupa de casa; que tivesse pirulito e que o lanche fosse cachorro quente.*

⁴⁸ Na instituição existe um Projeto de Avaliação Semanal em que as crianças avaliam as atividades desenvolvidas. Desde 2002, a Secretaria Municipal de Educação realiza Avaliação Institucional Participativa e cada unidade educacional constitui uma Comissão Própria de Avaliação (CPA) com objetivo de mobilizar e viabilizar o processo avaliativo na instituição. Para saber mais: RESOLUÇÃO SME Nº 14/2014 publicada no Diário Oficial do Município no dia 24 de outubro de 2014, que estabelece as diretrizes para a implementação da Avaliação Institucional da Educação Infantil e para a constituição da Comissão Própria de Avaliação (CPA) na Rede Municipal de Ensino de Campinas.

As propostas foram escritas pela professora e as crianças entregaram uma carta na gestão escolar, vejamos:

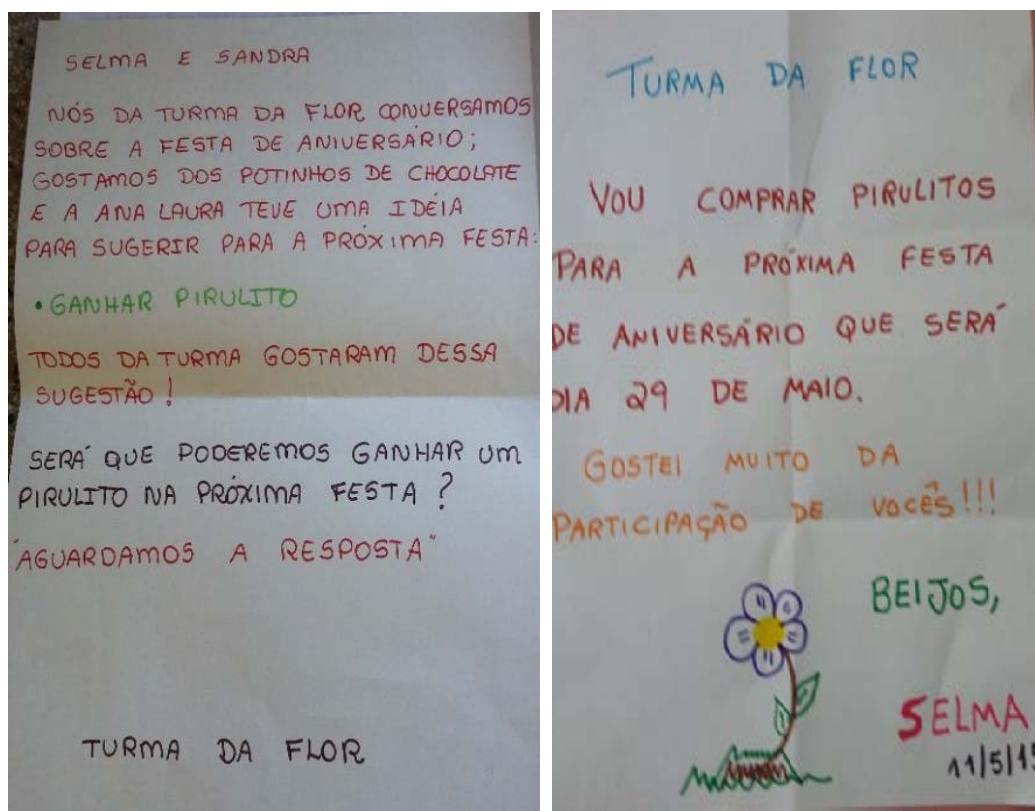


Imagem 26: Carta das crianças para direção escolar. Resposta da direção escolar. Brasil, 2015.

Fonte: Acervo da CEI.

Neste sentido, vale destacar a importância da participação das crianças na elaboração da festa, o respeito da professora em relação as preferências das crianças e o diálogo com a gestão escolar. As crianças participam da tomada de decisões no que se refere à compra de brinquedos, de lanche, entre outros.

CAPÍTULO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na pesquisa abordamos como as crianças compreendem a identificação racial. Analisamos a CEI Margarida Maria Alves e mostramos as impressões das crianças sobre a sua cor/raça. No primeiro capítulo apresentamos as produções acadêmicas sobre infância e relações raciais. No mapeamento localizamos o conjunto de vinte e dois trabalhos catalogados, vinte e um foram escritos por mulheres. Destes, apenas seis são teses. Os trabalhos encontrados iniciam-se na década de noventa, sendo o primeiro deles em 1994 e o último deles em 2015, perfazendo assim, vinte e um anos sobre a temática. É possível assinalar também que, se na década de noventa, os trabalhos relacionavam o tema da infância negra à denúncia do racismo nas instituições escolares, os trabalhos mais recentes aliam esta perspectiva à discussão sobre as diferenças e as complexidades presentes nas tensões relacionadas à cor, raça, gênero e classe social.

No segundo capítulo, foram apresentados os caminhos da pesquisa e situamos o campo e os sujeitos que participaram da pesquisa. No terceiro capítulo apresentamos as entrevistas que foram realizadas com quarenta crianças de três a seis anos de idade para se obter informações gerais sobre suas idades. Realizamos teste com bonecas de pano e de vinil a fim de entender a preferência ou rejeição pelas bonecas brancas e pretas. Neste capítulo identificamos doze diferentes termos raciais utilizados pelas crianças: amarelo, azul, marrom, quase rosa, rosa, cinza, rosa clara, cor de pele, um pouquinho negra, um pouquinho branco, vermelho e marrom e mais ou menos preta. O termo “branco” foi utilizado com maior frequência, em seguida o termo “marrom”, depois o termo “cor de pele” e por último o termo “preto”. No experimento com as bonecas constatamos que as crianças preferem as bonecas brancas. No quarto capítulo realizamos diversas abordagens metodológicas: registro fotográfico, desenhos, entrevistas individuais, rodas de conversas e tínhamos apenas uma questão objetiva sobre qual a percepção que as crianças têm sobre sua cor e/ou raça. Nesta tese defendemos a ideia que há diferenças para as crianças quando se referem a cor da pele e a raça.

Focalizamos, de modo mais detido, a maneira pela qual as crianças passam das cores para a raça, ou seja, da liberdade de ver e ler as cores com alegria e indiferença para a clausura do sentido da raça que acaba por eleger uma cor como menor e feia.

A escolha da pesquisa com bonecas foi inspirada nos estudos de Aniela Ginsberg (1955) que foi pioneira no debate sobre infância, criança e pertencimento racial. A pesquisa de Ginsberg utilizou os “testes das bonecas” a fim de compreender as atitudes raciais de escolares em relação às bonecas brancas e negras, notando preferência ou rejeição. A autora pesquisou crianças de cinco a oito anos e constatou que havia preferência pelas bonecas brancas e que os negros eram representados em posição subalterna pelas crianças. A nossa intenção foi de tentar refazer a pesquisa de Aniela Ginsberg (1955) buscando entender a gênese das categorias de pertencimento racial a partir da referência por cores. Após 62 anos dos estudos de Ginsberg (1955) constatamos que as crianças preferem as bonecas brancas, porém é necessário considerar que a falta de representatividade de imagens positivas de crianças negras, bonecos negros cria um ambiente escolar que privilegia apenas um determinado grupo social.

No trabalho empírico observamos que raça não é categoria social inata, ainda que óbvio esta afirmação não se pode prescindir de pesquisas que apontem a construção das categorias sociais. Ao longo da tese procuramos entender como as crianças pequenas subjetivam, contam e falam sobre a temática racial a partir de um debate sobre as cores.

Nosso desafio de dialogar com as crianças sobre cor e raça em um país racializado como o Brasil, buscando compreender a perspectiva das crianças sobre o pertencimento racial e de que maneira as crianças pequenas compreendem a identificação étnico-racial, qual momento começam a ter “noção” sobre o pertencimento racial, as suas impressões sobre as relações raciais e como se autodeclaram.

A tese contribui para o entendimento de como se dá a construção de identidades a partir da experiência social de ser criança negra, assim notamos que a categoria de raça vai se construindo como categoria social ao longo da escolaridade das crianças e dos inúmeros processos sociais de socialização. Neste aspecto, Hall (2013) destaca que:

Conceitualmente, a categoria de “raça” não é científica. As diferenças atribuíveis à “raça” numa mesma população são tão grandes quanto àquelas encontradas entre populações racialmente definidas. “Raça” é uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja, o racismo. Contudo, como prática discursiva, o racismo possui uma lógica própria (Hall, 1994). Tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial e termos de distinções genéricas e biológicas, isto é, na natureza. Este “efeito de naturalização” parece transformar a diferença racial em um “fato” fixo e científico, que não responde à mudança ou à engenharia social reformista (HALL, 2013, p.76,77).

Na pesquisa a nossa questão central foi compreender como as crianças pensam o pertencimento racial, entendendo sempre que esta organização social que privilegia alguns grupos em detrimento de outros não é somente uma construção infantil, mas há uma singularidade e especificidade desta construção entre elas.

Neste movimento, encontramos apenas a pesquisa de Cristina Trinidad (2011), que discute a identificação étnico-racial com crianças pequenas. Notamos que há estudos com crianças maiores e adolescentes que tratam da classificação racial (Sanjek, 1971; Silva, 2003; Fazzi, 2004; Rocha, 2005; Carvalho, 2005; Soares, 2006); conforme analisam Rocha & Rosemberg (2005). Nesta perspectiva, Rocha & Rosemberg (2005) destacam:

(...) ao final da pesquisa, com certeza, podemos responder ao MEC/Inep que crianças e adolescentes entre 9 e 16 anos (quase 70% de nossa amostra) poderiam responder adequadamente ao quesito cor/raça do questionário do Censo Escolar. Alguns poderiam mesmo participar de um debate na própria escola sobre conceituação, denominação e classificação racial. Bastaria que fossem criadas condições favoráveis para se ouvirem essas vozes (ROCHA & ROSEMBERG, 2007, p. 795).

O nosso estudo dá pistas que se raça é categoria social em algum momento ela foi aprendida e assimilada de maneira específica entre as crianças que acabam (re) produzindo ou (re) interpretando, se usarmos uma expressão cara a Corsaro (2011). Para compreender como as crianças pensam o pertencimento racial realizamos diversas abordagens metodológicas: experimento com bonecas, observação participante, registro fotográfico,

desenhos, entrevistas individuais, rodas de conversas e tínhamos apenas uma questão objetiva sobre qual a percepção que as crianças têm sobre sua cor e/ou raça. No experimento com as bonecas foi possível constatar que as crianças fazem a distinção entre o belo e o feio e começam a aparecer algumas pistas sobre o pertencimento racial. Ou seja, quando há uma representação de “pessoa” como é o caso das bonecas a cor é vista como raça, ou seja, dizem que não gostam da cor negra, pois racializaram esta cor, ao ver no objeto boneca, uma pessoa. Isto não significa que a cor preta seja feia para as crianças.

Há, nas entrevistas, pistas que a cor da pele é entendida quase literal, por exemplo, quando perguntado qual a sua cor e raça, a criança aponta para partes do corpo, ou vai procurar identificar a cor do lápis ou giz de cera que representa a sua cor da pele ou associa a cor do desenho animado que mais gostam como foi o caso de associarem a sua cor a da *Peppa Pig*, ou seja, as crianças disseram que eram da cor rosa por influência do desenho, conforme abordamos no capítulo III. Neste caso a cor não foi racializada. Sobre isto, Carvalho (2005) argumenta em sua pesquisa com crianças do ensino fundamental (anos iniciais), e observa que as crianças se referem a noção de cor da pele de forma literal, vejamos:

(...) Algumas delas, percebidas pelas pesquisadoras como brancas, olhavam as próprias peles e diziam que sua cor não era branca, comparando-se com as camisetas que usavam ou com as folhas de papel. Frente às opções disponíveis, algumas crianças sem qualquer traço oriental evidente optaram pelo amarelo por considerarem quem era a cor mais parecida com suas próprias peles. Isso ocorreu com nove crianças da mesma classe de 1ª série e com outras quatro de diferentes classes, que parecem ter optado pelo amarelo na questão fechada (e por expressões como “amarelado” ou “amarelo puxado para branco” na questão aberta) pensando na cor em seu sentido literal, uma vez que nenhuma delas foi classificada pelas professoras como amarela, nem apresentava sobrenome que pudesse identifica-la como oriental (CARVALHO, 2005, p.81).

Consideramos totalmente pertinentes estas argumentações e nossos resultados se alinham a esta constatação:

Outros treze alunos, mais uma vez a maioria de 1ª ou 2ª séries, utilizaram “rosa”, “bege”, “marrom”, “saumão” (*sic*), “café com

leite” e “clara” para descrever suas próprias cores, indicando que para eles em alguma medida a cor não era tomada apenas como metáfora das relações raciais e mantinha fortes associações com seu sentido literal (CARVALHO, 2005, p.81).

Neste aspecto, temos que aprender com as crianças a alegria de serem pretas, brancas, marrons, rosa e “um pouquinho negra” e a todo instante estar em constante alteração e aprender a ler as cores com liberdade e dizer:

↓ *meu irmão é um pouquinho preto, moreno.* (Mauricio, 05 anos).

A cor da pele é, na maioria das vezes, somente cor da pele e não um marcador social que estrutura a lógica da desigualdade social num dos países com as maiores desigualdades sociais do mundo.

Destacamos que para as crianças o pertencimento racial não é fixo e pronto como no mundo social adulto, portanto, perguntar sobre a cor da pele é inapropriado para essa idade, pois se a criança se identifica como negra ela já passou pelo processo de racialização e positivou, ou não, a sua raça. Nesta perspectiva Hall (2013) argumenta:

O momento essencializante é fraco porque naturaliza e deshistoriciza a diferença, confunde o que é histórico e cultural com o que é natural, biológico e genético. No momento em que o significante “negro” é arrancado de seu encaixe histórico, cultural e político, e é alojado em uma categoria racial biologicamente constituída, valorizamos, pela inversão, a própria base do racismo que estamos tentando desconstruir. [...] E uma vez que ele é fixado, somos tentados a usar “negro” como algo suficiente em si mesmo, para garantir o caráter progressista da política pela qual lutamos sob essa bandeira – como se não tivéssemos nenhuma outra política para discutir, exceto a de que algo é negro ou não é. Somos tentados, ainda, a exibir esse significante como um dispositivo que pode purificar o impuro e enquadrar irmãos e irmãs desgarrados, que estão desviando-se do que deveriam estar fazendo, e policiar as fronteiras – que, claro, são fronteiras políticas, simbólicas e posicionais – como se elas fossem genéticas. É como se pudéssemos traduzir a natureza em política, usando uma categoria racial para sancionar as políticas de um texto cultural e como medida do desvio (HALL, 2013, pp. 383- 384).

Há, nos relatos dos cadernos/diários⁴⁹, sistemáticas pistas de que os familiares das crianças na pergunta aberta sobre sua cor/raça classificam a pertença racial de seus filhos/as de forma objetiva com categorias fechadas, ou seja, negro/a ou branco/a. Em vários momentos na pesquisa de campo tive contato com os familiares das crianças e constatei o mesmo posicionamento, alguns autodeclaravam negros e outros brancos. Vale lembrar que a desigualdade social se estrutura por meio da raça, da classe, do gênero como macros marcadores sociais: quanto mais negro, mais excluído estará socialmente, e se mulher mais ainda.

Em algumas circunstâncias consegui perceber que estavam adquirindo os valores sociais, com fortes traços raciais quando dizem que a boneca “*preta é feia*”, no momento em que um menino joga a boneca em meu rosto - caso relatado no capítulo III – ou na brincadeira de monstro abordada no capítulo IV. Nestes episódios observados, a ação das crianças e a maneira que brincam podem caracterizar como formas simbólicas de (re) interpretar o mundo e desse jeito de (re) interpretar pode estar relacionado com a categoria de raça. A escolha da menina negra como monstro e os meninos gritando “*você é feia, muito feia*” é a primeira demonstração de que raça é uma categoria social e que vai sendo construída desde a tenra infância. É bom lembrar-se de Elias (1994) que ressalta:

Mas o que (...) chamamos “rede”, para denotar a totalidade da relação entre indivíduo e sociedade, nunca poderá ser entendido enquanto “sociedade” for imaginada, como tantas vezes acontece essencialmente como uma sociedade de indivíduos que nunca foram crianças e que nunca morrem (ELIAS, 1994, p.30).

Os relatos escritos nos cadernos das bonecas pelos familiares das crianças apresentam a clausura das categorias de gênero e raça, os relatos focam muito mais para a temática de gênero do que para a categoria racial. Vale destacar que no mundo social adulto estas categorias se tornaram, ou já estão mais ou menos fixas e no mundo social infantil conseguimos perceber a gênese destas categorias e como vão operacionalizando estas categorias. A nossa pesquisa foi desenvolvida em dois anos, mas seria instigante

⁴⁹ Cadernos/diários enviados aos familiares das crianças, juntamente com as bonecas.

acompanhar o processo de desenvolvimento das crianças por um período mais longo.

Os depoimentos obtidos mostram que o momento de escolha dos/as bonecos/as foi fundamental para percebermos a operacionalização das categorias raciais no qual identificamos os traços mais bonitos, a textura dos cabelos, os cabelos mais bonitos, por isso que acredito que desde a infância as crianças aprendem estas categorias e na fase adulta já está “consolidado” um processo de racialização o qual atribuem um valor a cor negra. Entretanto, consideramos *“a identificação racial como um processo social construído ao longo da vida, que não decorre de uma percepção imediata de dados naturais”* (CARVALHO, 2005, p.80). Aqui é importante destacar que:

Nesse processo complexo, é possível, no Brasil, que algumas pessoas de tez clara e traços físicos europeus, em virtude de o pai ou a mãe ser negro (a), se designarem negros; que outros, com traços físicos africanos, se digam brancos. É preciso lembrar que o termo negro começou a ser usado pelos senhores para designar pejorativamente os escravizados e este sentido negativo da palavra se estende até hoje. Contudo, o Movimento Negro ressignificou esse termo dando-lhe um sentido político e positivo. Lembremos os motes muito utilizados no final dos anos 1970 e no decorrer dos anos 1980, 1990: Negro é lindo! Negra, cor da raça brasileira! Negro que te quero negro! 100% Negro! Não deixe sua cor passar em branco! Este último utilizado na campanha do censo de 1990 (BRASIL, 2004, p. 15, 16).

O movimento negro positivou e ressignificou a categoria racial e conforme destaca Guimarães (2012):

(...) O respaldo de que precisam resultará da reelaboração sociológica do conceito de raça. Conceito este que deverá, ao mesmo tempo: 1) reconhecer o peso real e efetivo que tem a ideia de raça na sociedade brasileira, em termos de legitimar desigualdades de tratamento e oportunidades; 2) reafirmar o caráter fictício de tal construção em termos físicos e biológicos; e 3) identificar o conteúdo racial das “classes sociais” brasileiras (GUIMARÃES, 2012, p. 55,56).

As crianças desafiam o conceito de raça e para elas cor não é metáfora para raça, ou seja, cor é vista de forma literal por isso que elas brincam em ser rosa, marrom, branca, um pouquinho negra, um pouquinho

branca, cor de pele, preta, negra, um pouquinho marrom, vermelho marrom, meio branquinho, moreno, branco, um pouquinho rosa e tantas outras cores que abordamos no decorrer da tese. Na pesquisa enfrentei grandes desafios teóricos, pois há pouquíssimos estudos que tratam de pertencimento racial com crianças pequenas. Observamos a alegria com que as crianças abordam este tema tão complexo no mundo social adulto.

O estudo verificou como a categoria “cor” vai se transformando em “raça”, procuramos apresentar a perspectiva das crianças sobre o tema. No material empírico da pesquisa constatamos que as crianças brincavam com as cores e se divertiam com as minhas perguntas, muitas vezes davam risadas. No início do trabalho de campo não compreendia o que as crianças diziam sobre a cor de sua pele, entretanto, elas buscavam um desenho, mostravam partes do corpo, explicavam inúmeras vezes. Brincamos, passeamos, rimos e com muita alegria as crianças falavam sobre a cor de sua pele e de seus familiares. Foi difícil entender o que as crianças diziam, ou seja, será que estamos preparadas para ouvi-las de fato? A pesquisa foi desafiadora, pois em cada desenho, as crianças desafiavam a militante do movimento negro/mulheres negras, a acadêmica, a socióloga, a cada ida ao campo os meus conceitos e categorias fixas sobre cor/raça desapareciam. As crianças diziam perfeitamente que cor não é raça, com todas as letras e desenhos possíveis que não é metáfora, cor não é sinônimo de raça. É bom lembrar, junto com Guimarães que cor é *“um tropo para raça”* (2012, p.54) e *“cor”, no Brasil, funciona como uma imagem figurada de “raça”* (2009, p. 46). Entretanto, a despeito destas sinalizações, no caso dos sujeitos de nossa pesquisa, crianças de três a seis anos de idade, cor não é imagem figurada de raça.

Destacamos que as crianças trabalham com categorias intermediárias, por exemplo: meio branco, meio preta, branco e marrom, mais ou menos preta. No trabalho empírico, observamos que as crianças apresentam uma multiplicidade de termos para designar a cor da pele que chamamos de categorias transitórias. Neste aspecto, Nunes (2015, p. 427) afirma que *“é necessário aproximar-se das crianças para conhecer a forma como pensam sobre sua própria vida e a vida das pessoas ao seu redor. Isto nos relembra a emergência que há na etnografia para o estudo das culturas infantis e das relações raciais”*.

Assim, algumas pesquisas não levam em consideração a *fala* das crianças por isso que os trabalhos sobre a classificação racial estão pautados e construídos sob a perspectiva dos adultos. O que as crianças falam e pensam sobre a temática não é relevante, por isso precisamos rever os nossos conceitos, a nossa visão adultocêntrica e dialogar com outras áreas, como: a pedagogia da infância (Faria, 1999), antropologia da criança (Cohn, 2005), a geografia da infância (Lopes, 2006), a sociologia da infância (Abramowicz, 2011), a história social da infância (Jovino, 2015), entre outras.

Aos poucos, mesmo para as crianças, a cor se transforma em raça, em algumas situações sociais quando qualificam o negro como feio, ou em algumas brincadeiras nas quais as posições e hierarquias sociais são brincadas, mas não há como se afirmar que desde o início que para as crianças cor é tropo, ou metáfora de raça, mas elas irão aprender isto no longo processo de escolarização e na vida social, mas há que se afirmar que há um momento em que as crianças se divertem com todas as cores!

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete (org.). **Estudos da infância no Brasil: encontro memórias**. São Carlos: EdUFSCar, 2015, p.195.

ABRAMOWICZ, Anete. & RODRIGUES, Tatiane C.. Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos. **Educ. Soc.** Campinas, v. 35, nº 127, p. 461-474, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: jan. 2017.

ABRAMOWICZ, Anete. **A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância**. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. & FINCO, Daniela (orgs.). *Sociologia da infância no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p.17-36.

ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006, 183.

ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. *Infâncias em Educação Infantil. Pro-Posições*, Campinas, v.20, n. 3, Dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: fev. 2015.

ABRAMOWICZ, Anete; Michel Vandebroek (orgs.). **Educação Infantil e diferença**. Campinas, SP: Papius, 2013, 187.

ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). **Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola**. 3ª ed. Campinas, SP: Papius, 2005.

ALMEIDA, Heloisa Buarque de. & SZWAKO, José Eduardo (orgs.) **Diferenças, igualdade**. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009.

AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. **A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2013.

AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. **O que é ser criança e viver a infância na escola: uma análise da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Curitiba**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Paraná, UFPR, 2008.

ARAÚJO, Tereza Cristina N. A classificação de “cor” nas pesquisas do IBGE: notas para uma discussão. **Cadernos de Pesquisa**; Fundação Carlos Chagas, São Paulo, nº 63, p.14-16, nov. 1987. Disponível em:

<<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1262/1266>>. Acesso em: jan. 2017.

ARIÈS, PHILIPPE. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES NEGROS (ABPN). (2015). *Congresso de Pesquisadores/as Negros/as – COPENE*. Disponível em: <<http://www.abpn.org.br/novo>>. Acesso em: dez. 2016.

BARRETO, Rosivalda dos Santos. **Patrimônio cultural, infância e identidade no bairro do Bom Juá: Salvador – Bahia**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, UFC, 2012.

BARROS, José Flávio Pessoa; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. (Orgs.). **Todas as cores na Educação: contribuições para uma reeducação das relações étnico-raciais no ensino básico**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.

BICUDO, Virgínia L. **Atitudes dos alunos dos grupos escolares em relação com a cor dos seus colegas**. In: BASTIDE, R. & FERNANDES, F. *Relações raciais entre brancos e negros em São Paulo*. São Paulo: Editora Anhembi/UNESCO, 1955.

BICUDO, Virgínia Leone. MAIO, Marcos Chor (org.) **Atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo**. São Paulo: Editora Sociologia e Política, 2010.

BISCHOFF, Daniela Lemmert. **Minha cor e a cor do outro: qual a cor dessa mistura? Estudos sobre racialidade a partir de pesquisa com crianças na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2013.

BRAH, Avtar. *Diferença, diversidade, diferenciação*. In: **Cadernos Pagu**. v. 26, pp. 329-376, 2006.

BRASIL - MEC- Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: jul. 2015.

BÚFALO, Joseane M. P. **Creche: lugar de criança, lugar de infância – um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em

Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, FE/UNICAMP, Campinas, SP, 1997.

CABRAL, Marcelle Arruda. **Identidades étnico-raciais em contexto lúdico: um jogo de cartas marcadas?** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, UFC, 2007.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Avaliação escolar, gênero e raça.** Campinas, SP: Papirus, 2009.

CARVALHO, Marília Pinto de. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. **Cadernos Pagu.** v. 22, pp.247-290, 2004.

CARVALHO, Marília. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 77-95, abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: jan. 2017.

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

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, FE-USP, 1998.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. **Gênero: uma perspectiva global.** Trad. e rev. Marília Moschkovich. São Paulo: nVersos, 2015.

CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n.91, p. 443-464, ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: Jan. 2017.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância.** Trad. Lia Gabriele R. Reis. Rev. Maria Letícia B. P. Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2011.

_____. A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças. **Educação, Sociedade e Culturas: Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação.** Porto, v. 17, p. 113-134, 2002.

CRUZ, Ana Cristina J. da; ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane C. A pesquisa sobre criança e infância no Projeto UNESCO. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 331-345, 2015. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1213/413>>. Acesso em: jan. 2017.

DAMIÃO, Flávia de Jesus. **Primeira infância, afrodescendência e educação no Arraial do retiro, Salvador**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, UFC, 2007.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil (1917-1945)**. Trad. Claudia Sant'Ana Martins. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

DIAS, Lucimar Rosa. **No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, USP, 2007.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Org. Michael Schröter; trad. Vera Ribeiro; rev. Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

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

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação pré-escolar e cultura: para uma Pedagogia da Educação Infantil**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP; São Paulo: Cortez, 1999.

FARIAS, Ana Carol. **“Loira você fica muito mais bonita”:** relações entre crianças de uma EMEI da cidade de São Paulo e as representações étnico-raciais. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, FEUSP, 2016.

FAZZI, Rita de Cássia. **O Drama racial de crianças brasileiras - socialização entre pares e preconceito**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global, 2007.

FINCO, Daniela; FARIA, Ana Lúcia G. **Sociologia da Infância Brasil**. Campinas: SP, Autores Associados, 2011.

FURLANI, Jimena. **Educação Sexual: do estereótipo a representação - argumentando a favor da multiplicidade sexual, de gênero e étnico-racial**. In: Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas. Rio Grande: Editora da FURG, 2007.

GANDIN, Luis A., DINIZ-PEREIRA, João E., HYPOLITO, Álvaro M. Para além de uma educação multicultural: Teoria racial crítica, pedagogia culturalmente relevante e formação docente (Entrevista com a professora Glória Ladson-Billings). **Revista Educação e Sociedade**, v. 23, n.79, 275-295, agosto 2002.

GAUDIO, Eduarda Souza. **Relações sociais na educação infantil: dimensões étnico-raciais, corporais e de gênero**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

GINSBERG, A. M. **Pesquisas sobre as atitudes de um grupo de escolares de São Paulo em relação com as crianças de cor.** In: BASTIDE, R. & FERNANDES, F. Relações raciais entre brancos e negros em São Paulo. São Paulo: Editora Anhembi/UNESCO, 1955, pp.311-361.

GOBBI, Márcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato (orgs.). **Infância e suas linguagens.** São Paulo: Cortez, 2014.

_____. **Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, FE/UNICAMP, Campinas, SP, 1997.

GODOY, Eliete Aparecida. **A representação étnica por crianças pré-escolares: um estudo de caso à luz piagetiana.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, FE-UNICAMP, Campinas, SP, 1996.

GOMES, Janaína Damaceno. **O corpo do outro. Construções raciais e imagens de controle do corpo feminino negro: O caso da Vênus Hotentote.** In: Fazendo Gênero 8 - Corpo, Violência e Poder. Florianópolis, de 25 a 28 de agosto de 2008.

GOMES, Janaína Damaceno. **Os Segredos de Virgínia: Estudo de Atitudes Raciais em São Paulo (1945-1955).** Tese (Doutorado em Antropologia). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, USP, 2013.

GOMES, Nilma Lino. **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões de Belo Horizonte.** Tese (Doutorado em Antropologia). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, USP, 2002.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GOMES, Nilma Lino; GONÇALVES E SILVA, Petronilha B. (Orgs.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha B. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. **Revista Eletrônica de Educação.** V. 9, nº. 2, p. 161-187, 2015.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha B.; GONÇALVES, Luiz A. O. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação,** nº 15, p. 134-158, set./dez. 2000.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Classes, Raças e Democracia.** São Paulo: Editora 34, 2012.

_____. Como trabalhar com "raça" em sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 99, jan./jun. 2003.

_____. **Racismo e Antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 2009.

GUIZZO, Bianca Salazar. **Aquele negrão me chamou de leitão: representações e práticas corporais de embelezamento na educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, 2011.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HALL, Stuart. **A questão da identidade cultural**. Textos Didáticos. 3ª edição, IFCH/ Unicamp, nº 18, Junho de 2003.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais**. Org. Liv Sovik. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

HOOKS, Bell. Alisando o nosso cabelo. **Revista Gazeta** de Cuba -Unión de escritores y Artista de Cuba, jan.-fev. 2005. Tradução do espanhol: Lia Maria dos Santos. Retirado do blog coletivomarias.blogspot.com. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/>>. Acesso em: fev. 2015.

II SIMPÓSIO LUSO-BRASILEIRO DE ESTUDOS DA CRIANÇA. (2013). Disponível em: <<http://www.estudosdacrianca.com.br/>>. Acesso em: nov. 2015.

JOVINO, Ione da Silva. [et. al.] **Imagens de crianças e infâncias: a criança na iconografia brasileira dos séculos XIX e XX**. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 263-293, jan./jun. 2011.

JOVINO, Ione da Silva. Crianças negras na história: Fontes e discursos sobre a breve infância permitida pelo escravismo oitocentista brasileiro. **Revista Eletrônica de Educação**, 9 (2), 189-225, 2015. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1167>>. Acesso em: dez. 2016.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 27, n. 2, jul. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: fev. 2015.

KOHAN, Walter O. **Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 116, jul. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: jul. 2014.

LOPES, J.; Vasconcelos, T. Geografia da infância: territorialidades infantis. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n.1, p. 103-127, jan-jun. 2006. Disponível em:

<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/lop_vasc.pdf>. Acesso em: jan. 2017.

MAIR, Lucy. *Introdução à Antropologia Social*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1972.

MARCHI, Rita de Cássia. **Os sentidos (paradoxais) da infância nas ciências sociais: um estudo de sociologia da infância crítica sobre a não-criança no Brasil**. Tese (Doutorado em Sociologia Política), Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/90214>>. Acesso em: dez. 2016.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: Usos e sentidos**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Superando o racismo na escola** (org.) Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

NUNES, Míghian Danae Ferreira. Sociologia da infância, raça e etnografia: Interseções possíveis para o estudo das infâncias brasileiras. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 413-440, 2015. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1115/417>>. Acesso em: dez. 2016.

OLIVEIRA, Eliana. **Relações raciais nas creches diretas do Município de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, 1994.

OLIVEIRA, Fabiana de. **Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos, SP, 2004.

OLIVEIRA, Sandra Maria de. **A formação de atitudes racistas em uma unidade de educação infantil em Belo Horizonte: o que as rotinas e as interações entre as crianças nos revelam**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, PUC/Minas, 2012.

PAULA, Elaine de. **"Vem brincar na rua!" Entre o quilombo e a educação infantil: capturando expressões, experiências e conflitos de crianças quilombolas no entremeio desses contextos**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

PETRUCCELLI, José Luis. **A cor denominada: estudos sobre a classificação étnico-racial.** Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

PINTO, Regina Pahin. A educação do negro, uma revisão bibliográfica. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, 62, Agosto, 1987.

PISCITELLI, Adriana. **Gênero: a história de um conceito.** In: ALMEIDA, Heloisa Buarque de. & SZWAKO, José Eduardo (orgs.) *Diferenças, igualdade.* São Paulo: Berleandis & Vertecchia, 2009.

PRADO, Patrícia Dias. As crianças pequenininhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. **Pro-Posições**, Campinas, v. 10, n. 1, (28) p. 110-118, mar. 1999. Disponível em: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/28-artigos-pradopd.pdf>. Acesso em: jan. 2017.

PRADO, Renata Lopes. Contexto social de emergência da ideia de participação e voz das crianças. In: **A participação de crianças em pesquisas brasileiras das ciências sociais e humanas.** (pp. 54-63). Tese (Doutorado em Psicologia escolar e do desenvolvimento humano), Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2014.

QVORTRUP, J. Nove teses sobre “a infância como um fenômeno social”. **Pro-Posições**. Campinas, SP, v. 22, nº. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011.

ROCHA, Edmar José da. **Auto-declaração de cor e/ou raça entre alunos(as) paulistanos(as) do Ensino Fundamental e Médio: um estudo exploratório.** 2005. 156f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social), Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2005.

ROCHA, Edmar José da; ROSEMBERG, Fúlvia. Autodeclaração de cor e/ou raça entre escolares paulistanos (as). **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 759-799, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a1237132.pdf>. Acesso em: jan. 2017.

ROCHA, Nara Maria Forte Diogo. **Relações étnico-raciais e educação infantil: dizeres de crianças sobre a cultura e história africana e afro-brasileira na escola.** Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará, UFC, 2015.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.) **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais.** São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

_____. Estatísticas Educacionais e Cor/Raça na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: um balanço. **Estudos em Avaliação Educacional**. vol.17, n.34, 2006. Disponível em:

<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1284/1284.pdf>. Acesso em: dez. 2016.

_____. Autodeclaração de cor e/ou raça entre escolares paulistanos (as). **Cad. Pesqui.** São Paulo, vol.37, n.132, 2007, pp. 759-799. ISSN 0100-1574. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a1237132.pdf>. Acesso em: dez. 2016.

ROSEMBERG, Fúlvica; PINTO Pahim, Regina. Criança pequena e raça na PNAD 87. São Paulo: **FCC/DPE**, 1997. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/article/download/2429/2387>. Acesso em: dez. 2016.

SANTIAGO, Flávio. “**O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado**”: **Hierarquização e racialização das crianças pequeninhas negras na educação infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, FE/UNICAMP, Campinas, SP, 2014.

SANTOS, Marta Alencar dos. **Educação da infância negra em Salvador: um olhar sobre as políticas educacionais.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, 2008.

SARMENTO, Jacinto Manuel. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: FILHO, Altino José Martins; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Racismo no Brasil.** São Paulo: Publifolha, 2013.

SILVA, Cristiane Irinea. **O acesso das crianças negras à educação infantil: um estudo de caso em Florianópolis.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

SILVEIRA, Débora de Barros. **Falas e imagens: a escola de educação infantil na perspectiva das crianças.** Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos, SP, 2005.

SIROTA, R. As delícias de aniversário: uma representação da infância. Trad. de Rosária Cristina Costa Ribeiro. **Revista Eletrônica de Educação.** São Carlos, SP: UFSCar, v.2, n. 2, p. 32-59, nov. 2008. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: dez. 2016.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro (1870-1930).** São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SOARES, Poliana Rezende. **Infância negra: uma análise da afirmação da identidade étnica a partir dos livros infantis.** Dissertação (Mestrado em

Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa, 2012.

SOUZA, Fernanda Morais. **Revirando malas: entre histórias de bonecas e crianças**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2010.

SOUZA, Jessé. Gilberto Freyre e a singularidade cultural brasileira. **Tempo soc.**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 69-100, Maio 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702000000100005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: jan. 2017.

SOUZA, Márcia Lúcia Anacleto de. **"Ser quilombola": identidade, território e educação na cultura infantil**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2015.

SOUZA, Yvone Costa de. **Crianças negras: deixei meu coração embaixo da carteira**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

STACCIOLI, Gianfranco. **Os traços invisíveis nos desenhos das crianças**. In: GOBBI, Márcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato (orgs.). *Infância e suas linguagens*. São Paulo: Cortez, 2014.

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

ANEXOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Pai, Mãe ou Responsável,

Seu filho (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada **“AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS PEQUENAS”** desenvolvida sob a responsabilidade da pesquisadora Lajara Janaina Lopes Corrêa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, SP.

Esta pesquisa pretende analisar as relações étnico-raciais entre crianças de quatro a cinco anos e 11 meses. A pesquisa tem como objetivo identificar: (i) de que maneira as crianças pequenas compreendem a identificação étnico-racial; (ii) qual momento começam a ter noção sobre o pertencimento racial; (iii) as suas impressões sobre as relações raciais e (iv) como se autodeclaram. A pesquisa se torna relevante para estudarmos a diversidade étnico-racial no cotidiano escolar desde a tenra idade. Quanto a metodologia realizaremos pesquisa qualitativa, os procedimentos metodológicos utilizados serão pesquisa bibliográfica, análise documental e trabalho de campo.

O envolvimento do seu filho (a) nesse trabalho é voluntário, através de entrevistas não-estruturadas a qual será áudio-gravada e ou vídeo-filmada, sendo lhe garantido que os dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar o objetivo do trabalho, exposto acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada.

O uso do áudio e vídeo é considerado seguro (a), mas é possível ocorrer (RISCOS). Não houve nada que nos preocupasse, porém, se qualquer coisa incomum acontecer a seu filho (a), precisaremos saber e você deverá se sentir à vontade de nos chamar a qualquer momento para falar sobre suas preocupações ou perguntas. Os riscos que eventualmente venham a ocorrer, serão de ordem subjetiva, no que diz respeito à reflexão sobre a sua identificação étnico-racial, uma vez que o pertencimento racial e suas impressões sobre as relações raciais poderão induzir o sujeito a pensar sobre o seu papel nas esferas pessoal e familiar.

Esta pesquisa apresenta riscos mínimos, pois as entrevistas serão respondidas pelos participantes, mediante ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os participantes não serão identificados, e suas identidades serão preservadas. As entrevistas somente serão aplicadas após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos, SP.

No que se refere aos benefícios da pesquisa não há benefício direto para o participante deste estudo. Apenas no final do estudo será possível saber como as crianças compreendem a identificação étnico-racial. Estas informações serão

encaminhadas a instituição de educação infantil para que faça parte do seu planejamento de ações, medidas relacionadas a contribuição de propostas pedagógicas na educação infantil. Os benefícios para a instituição de educação infantil serão na divulgação da pesquisa após a sua conclusão, os sujeitos terão acesso aos resultados e estes poderão contribuir e aperfeiçoar o projeto pedagógico deste espaço de educação.

A participação do seu filho (a) nesta pesquisa não lhe trará qualquer prejuízo ou benefício financeiro ou profissional e se desejar, a sua exclusão do grupo de pesquisa poderá ser solicitada, em qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Informo ainda que o termo será feito em duas vias, sendo uma para o participante e outra para a pesquisadora.

O projeto em questão foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos, SP, que poderá ser contatado para quaisquer esclarecimentos.

Caso concorde dar o seu consentimento livre e esclarecido para o seu filho (a) participar do projeto de pesquisa supracitado, assine o seu nome abaixo, como ciência para a entrevista.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço eletrônico da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação do seu filho (a), agora ou a qualquer momento.

Atenciosamente,

Lajara Janaina Lopes Corrêa

Pesquisadora Principal

E-mail: lajarajanaina@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu filho (a) na pesquisa e concordo em participar.

A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos – SP - Brasil.

Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Campinas, ____ de _____, de 2014.

Assinatura Pai, Mãe ou Responsável Legal

TERMO DE ASSENTIMENTO

Assentimento Informado para participar da pesquisa: “AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS PEQUENAS”.

Nome da criança: _____

Meu nome é Lajara Janaina Lopes Corrêa e o meu trabalho pretende analisar as relações étnico-raciais entre crianças de quatro a cinco anos e 11 meses. Sou pesquisadora e estou no Doutorado em Educação na Universidade Federal de São Carlos, SP, Brasil.

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa “**AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS PEQUENAS**” desenvolvida sob minha responsabilidade. Seus pais ou responsáveis permitiram que você participe da pesquisa. Você escolhe se quer participar ou não. Apresentamos esta pesquisa aos seus pais ou responsáveis e eles sabem que estamos pedindo seu acordo. Se você vai participar na pesquisa, seus pais ou responsáveis também terão que concordar. Mas se você não desejar fazer parte na pesquisa, não é obrigado, até mesmo se seus pais concordarem. Você pode decidir se quer participar ou não depois de ter conversado sobre a pesquisa e não é preciso decidir imediatamente. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir. Pode haver algumas palavras que não entenda ou coisas que você quer que eu explique mais detalhadamente porque você ficou mais interessado ou preocupado. Por favor, peça que pare a qualquer momento e eu explicarei.

A pesquisa tem como objetivo identificar: (i) de que maneira as crianças pequenas compreendem a identificação étnico-racial; (ii) qual momento começam a ter noção sobre o pertencimento racial; (iii) as suas impressões sobre as relações raciais e (iv) como se autodeclararam. As crianças que irão participar dessa pesquisa têm quatro a cinco anos e 11 meses. A pesquisa será realizada na CEMEI Margarida Maria Alves, na Rua D. Esmeralda Oliveira Mathias, nº 550, Vila União, Campinas, SP.

O seu envolvimento nesse trabalho é voluntário, através de entrevistas não-estruturadas a qual será áudio-gravada e ou vídeo-filmada, sendo lhe garantido que os dados pessoais serão mantidos em sigilo. O uso do áudio e vídeo é considerado seguro, mas é possível ocorrer (RISCOS). Não houve nada que nos preocupasse. Porém, se qualquer coisa incomum acontecer a você, precisaremos saber e você deverá se sentir à vontade de nos chamar a qualquer momento para falar sobre suas preocupações ou perguntas.

Os riscos da pesquisa são: Os desconfortos e os riscos que eventualmente venham a ocorrer, serão de ordem subjetiva, no que diz respeito à reflexão sobre a sua identificação étnico-racial, uma vez que o pertencimento racial e suas impressões sobre as relações raciais poderão induzir o sujeito a pensar sobre o seu papel nas esferas pessoal e familiar.

Esta pesquisa apresenta riscos mínimos, pois as entrevistas serão respondidas pelos participantes, mediante ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os participantes não serão identificados, e suas identidades serão preservadas. As entrevistas somente serão aplicadas após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos, SP.

Eu conferir se a criança entendeu os riscos e desconfortos da pesquisa:

_____ **sim** _____ **não**.

Os benefícios da pesquisa são: Não há benefício direto para o participante deste estudo. Nada realmente de bom poderá acontecer a você. Apenas no final do estudo será possível saber como as crianças compreendem a identificação étnico-racial. Estas informações serão encaminhadas a instituição de educação infantil para que faça parte do seu planejamento de ações, medidas relacionadas a contribuição de propostas pedagógicas na educação infantil.

Os benefícios para a instituição de educação infantil serão na divulgação da pesquisa após a sua conclusão, os sujeitos terão acesso aos resultados e estes poderão contribuir e aperfeiçoar o projeto pedagógico deste espaço de educação.

Diante da escassez de pesquisas sobre relações étnico-raciais na infância a contribuição se dará através da análise das relações étnico-raciais no espaço escolar entre crianças pequenas, demonstrando que o tema do pertencimento racial é muito discutido nas pesquisas, porém pouco sabemos o que ocorre com as crianças de quatro a cinco anos.

O retorno de benefícios para a população estudada está presente na discussão da importância deste trabalho que consiste em problematizar as relações étnico-raciais entre crianças pequenas. Portanto, esperamos que o resultado deste estudo contribua para o aprofundamento do conhecimento do campo da Educação sobre as relações étnico-raciais a partir da percepção das crianças.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram da pesquisa.

Quando terminarmos a pesquisa e os resultados obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar o objetivo do trabalho, exposto acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada.

Não falaremos para outras pessoas que você está nesta pesquisa e também não compartilharemos informação sobre você para qualquer um que não trabalha na pesquisa. Depois que a pesquisa acabar, os resultados serão informados para você e para seus pais. Quando terminarmos a pesquisa, eu sentarei com você e seus pais e falaremos sobre o que aprendemos com a pesquisa. Eu também lhe darei um papel com os resultados por escrito. Depois, iremos falar com mais pessoas, cientistas e outros, sobre a pesquisa. Faremos isto escrevendo e compartilhando relatórios e indo para as reuniões com pessoas que estão interessadas no trabalho que fazemos.

Você não tem que estar nesta pesquisa. Ninguém estará furioso ou desapontado com você se você disser não, a escolha é sua. Você pode pensar nisto e falar depois se você quiser. Você pode dizer "sim" agora e mudar de ideia depois e tudo continuará bem.

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos telefones (19) _____.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos – SP - Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Certificado do Assentimento

Eu _____ aceito participar da pesquisa “**AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS PEQUENAS**”, que tem como objetivo analisar relações étnico-raciais entre crianças pequenas. Entendi que a pesquisa é sobre relações raciais entre crianças pequenas e a questão está em saber de que maneira as crianças identificam sua cor e raça. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar furioso. A pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura da criança: _____

Assinatura dos pais/responsáveis: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Data: ____/____/____.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu _____
(nacionalidade), _____ (estado civil), _____ (profissão), _____
portador do RG nº _____, inscrito no CPF sob nº _____,
residente à Rua _____,
nº _____, no bairro _____, responsável legal pela
criança _____

AUTORIZO a gravação em vídeo/áudio da imagem e depoimentos da criança supracitada, bem como o uso da imagem e voz, por tempo indeterminado, em todo e qualquer material entre fotos, desenhos, documentos e outros meios de comunicação, para ser utilizada exclusivamente para fins de ensino, pesquisa e divulgação científica, sejam essas destinadas ao público em geral e/ou apenas para uso interno da UFSCar, desde que não haja desvirtuamento da sua finalidade. A presente autorização é concedida a título gratuito, não importando o número de vezes e veículos que difundirem a imagem ou voz, podendo ainda expor e doar, ou alterar os originais em conformidade com os acabamentos necessários.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que cedo e transfiro os direitos de utilização de imagem e voz da criança supracitada, sem ônus, à pesquisadora da UFSCar, Lajara Janaina Lopes Corrêa, não cabendo em futuro, pleitear, reclamar ou receber direitos, ainda que em nome de terceiros e assino a presente autorização em 01 via de igual teor e forma.

Campinas, ____ de _____, de 2015.

Assinatura do Responsável Legal