

## **O QUE “DIZEM” AS CRIANÇAS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS?**

Simone **Vanzuita** – UFSC

### **Resumo**

O presente texto pretende discutir relações e interações entre crianças em momentos de observação participativa realizados durante uma pesquisa em nível de mestrado que objetivou analisar práticas pedagógicas em uma instituição de educação infantil, com atendimento de 0 a 5 anos, partindo das orientações na implementação da lei 10639/03, bem como se essas ações refletem em alguma medida modificações nessas relações. As afirmações manifestadas pelas professoras no decorrer da pesquisa de que não há qualquer distanciamento ou comportamento atípico das crianças negras relacionados a atos discriminatórios de outras crianças são também discutidas. Estas observações aconteceram a partir de eventos que auxiliassem interpretar se as ações afirmativas promovidas a partir da referida lei se refletem ao “ouvirmos” as crianças. Estes momentos foram pré-planejados em parceria com as professoras, procurando utilizar “diferentes suportes expressivos em momentos diversos” para “conquistar um tipo de relação que amenize o constrangimento advindo do poder inerente às relações geracionais e educativas” (ROCHA, 2008, p. 45)

**Palavras-chave:** educação infantil, relações étnico- raciais, lei 10639/03.

## **O QUE “DIZEM” AS CRIANÇAS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS?**

### **1. Introdução**

O presente trabalho pretende discutir relações e interações entre crianças em momentos de observação participativa realizados durante inserção no campo de pesquisa em nível de mestrado. A pesquisa objetivou analisar práticas pedagógicas em uma instituição de educação infantil, com atendimento a crianças de de 0 a 5 anos, partindo de orientações embasadas na implementação da Lei Federal 10.639/03, bem

como, em que medida essas ações refletem modificações nas relações étnico-raciais entre os sujeitos.

O foco da pesquisa foi observar/analisar a docência na Educação Infantil por meio do projeto pensado pela Secretaria Municipal de Educação do município onde se efetivou a investigação, do planejamento das professoras e da maneira como a questão das relações étnico-raciais e de história e cultura africana e afro-brasileira são oferecidas aos grupos de crianças a partir das políticas de ações afirmativas orientadas pela referida lei e suas diretrizes nas esferas municipais e federais. Ou seja, a existência da lei garante ações de combate ao racismo pela via das práticas pedagógicas na Educação Infantil?

A pesquisa muito fortemente revela, com relação à docência, que a existência da referida lei garantiu a inclusão no currículo oficial da instituição analisada, implementando o que consta enquanto obrigatoriedade da temática: "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana". Porém, existem ainda muitos limites na lógica de organização destes conteúdos, fazeres, vivências, atividades (entre outros termos referentes ao que é oferecido para as crianças), a partir desta temática e como são postos no cotidiano.

Passados onze anos da sanção da Lei 10.639/03, “o Brasil ainda enfrenta uma série de desafios para vencer o racismo dentro das instituições de ensino”.<sup>1</sup> O tema da diversidade étnica permanece restrito, em grande medida, ao projeto elaborado pela Secretaria Municipal de Educação durante o mês de novembro, em que se comemora a data *da Consciência Negra* e os saberes das crianças. Neste sentido, os temas não são “aproveitados” pelas professoras nas escolhas de abordagem pedagógica, sendo as datas comemorativas norteadoras do trabalho com/para as crianças, na maioria das vezes.

Ainda, faz-se muito marcante na relação pedagógica, questões já diagnosticadas em muitas outras pesquisas. As prioridades elencadas pelas professoras evidenciadas em nosso estudo deixam em segundo plano fatores imprescindíveis quando o assunto é a diferença étnica que constitui a população brasileira e, conseqüentemente, as crianças. Esses fatores estão relacionados à historicidade, à participação, ao interesse das crianças e à consideração aos contextos da instituição e do grupo (tanto crianças quanto adultos).

---

<sup>1</sup> Jornal da Ciência - *Reportagem da Agência Câmara traça um painel sobre a implantação da lei 10.639/03, em 15 de maio de 2013.* Ver mais em: <http://www.jornaldaciencia.org.br/Detail.jsp?id=87077>.

As diferenças étnicas (e não só elas) estão presentes entre as crianças e em seu entorno, devendo ser consideradas na abordagem das orientações da Lei 10.639/03, não isoladamente, mas constantemente, como por exemplo, durante conflitos ou nas demandas a partir dos interesses das crianças durante todo o ano letivo.

## **2. Por que e como “ouvir<sup>2</sup>” as crianças: considerações sobre as escolhas metodológicas**

Não há como observar a docência sem perceber o seu entorno, o envolvimento das crianças no processo e suas relações durante as vivências coletivas da instituição. Durante o andamento dos trabalhos no estabelecimento pesquisado, constatamos distanciamentos ou comportamentos atípicos das crianças negras relacionados a atos discriminatórios de outras crianças, situações que merecem discussão, considerando que as afirmações manifestadas pelas professoras eram sempre no sentido de que não há qualquer distanciamento nas relações cotidianas entre as crianças.

Em discussão com o orientador da pesquisa, percebemos que seria relevante uma breve análise de comportamentos/falas/attitudes das crianças com relação ao que foi desenvolvido na instituição naquele momento.

Estava posto o desafio de “ouvir” as crianças, mas é importante considerar que a análise destas situações não é conclusiva dos comportamentos de uma maneira geral, já que constituem observações de situações pontuais a partir dos relatos das professoras sobre a inexistência de atos discriminatórios no ambiente educativo estudado. Nesse sentido, assumi riscos e optei por realizar algumas observações participantes, considerando que

a entrevista direta com crianças revela-se inadequada, porque estabelece um constrangimento de várias ordens sociais: geracionais, de gênero, de classe social, étnicos ou raciais – além de impingir à criança algo que é produto de um mero interesse de investigação e da dificuldade que o adulto tem de abandonar, de fato, uma perspectiva de manter relações hierárquicas de poder, em que ele decide de

---

<sup>2</sup> “Em primeiro lugar, faz-se necessário ampliar a abrangência dos termos *ouvir* ou *escutar*, indo um pouco além. A simples busca de ampliação do sentido semântico indica que o termo *ausculta* não é apenas uma mera percepção auditiva nem mera recepção da informação – envolve a compreensão da comunicação feita pelo outro. Inclui a recepção e a compreensão, que, principalmente neste caso – o da escuta da criança pelo adulto –, sempre passará por uma interpretação. Tal análise da expressão oral do outro/criança orienta-se pelas próprias intenções colocadas nessa relação comunicativa” (ROCHA, 2008, p. 44).

forma unilateral o que é legítimo para as crianças. Nesse sentido, as respostas resultariam numa relação em que prevalece a *desejabilidade social*, ou seja, em que o sujeito da pesquisa responde àquilo que percebe ser a expectativa dominante ou a do próprio pesquisador (ROCHA, 2008, p. 45-46).

Conforme Sarmiento (2011, p. 28) “o paradoxo maior de ouvir a voz das crianças reside não apenas no fato de que *ouvir* não significa necessariamente *escutar*”.

Ouvir a voz é, assim, mais do que expressão literal de um ato de auscultação verbal (que aliás, não deixa também de ser), uma metonímia que remete para o sentido mais geral de comunicação dialógica com as crianças, colhendo as suas mais diversas formas de expressão (SARMENTO, 2011, p. 28).

Estas “escutas” das crianças foram organizadas por mim em momentos previamente planejados com as professoras, procurando utilizar “diferentes suportes expressivos em momentos diversos” para “conquistar um tipo de relação que amenize o constrangimento advindo do poder inerente às relações geracionais e educativas” (ROCHA, 2008, p. 45), como também no brincar “livre” na instituição.

Os apontamentos aqui relatados aconteceram a partir de eventos objetivados no sentido de interpretar se as ações afirmativas promovidas a partir da referida lei se refletem ao “ouvirmos” as crianças.

Organizei momentos de brincadeira, desenhos e contação de histórias, desenvolvidos em locais diferentes na instituição (sala, pátio, mesa da sala dos professores), procurando diferenciar a “maneira/forma” de interagir com as crianças quando o tema das diferenças étnicas estivesse em pauta, de modo sutil e numa lógica diferente do que as crianças vivenciavam/experimentavam nas “ações/práticas” das professoras.

A construção de estratégias comunicativas coloca-se como base para o estabelecimento de relações de troca cultural – de sentido horizontal – de compartilhamento, necessário para a compreensão de pontos de vista diferentes, mas que convivam num mesmo espaço e tempo – seja nas instituições de investigação, seja nas ações de intervenção sócio educativas (ROCHA, 2008, p. 46).

Os grupos etários observados, nesta perspectiva, compunham-se de crianças entre 3 e 5 anos, no período final de inserção no campo. Os três momentos organizados para coleta de materiais elaborados pelas crianças foram em dias diferentes, combinados

previamente com as professoras: “contação” de histórias,<sup>3</sup> brincadeira e trabalho com desenhos.

No momento da “contação” de história utilizei o *datashow* para que as crianças visualizassem as ilustrações de maneira mais efetiva e, desta forma, pudessem observar as características físicas das personagens, interagindo e contribuindo com comentários, falas espontâneas e outras manifestações.

Os desenhos partiram da prática da professora (em específico com o grupo do Pré – turma que elenquei para esta atividade, por ser uma faixa etária com habilidades plásticas e orais mais amplas), efetivamente relacionados ao tema étnico, ou seja, conversamos e desenhamos sobre o que foi trabalhado pela professora em sala durante os momentos de atividades relacionadas às políticas de ações afirmativas.

No momento da brincadeira organizei bonecas negras e brancas, tendo o cuidado de que todas estivessem vestidas da mesma maneira (vestidos coloridos, fitas nos cabelos), com o mesmo tamanho e que fossem acompanhadas de acessórios como loucinhas, mamadeiras, talheres etc. Como esta “escuta” das crianças contava com meninos e meninas, atentei também para o oferecimento de carrinhos de brinquedo que não faziam parte do cotidiano da sala (já que as bonecas não faziam), respeitando o interesse das crianças relacionado à questão de gênero.

### **3. Observações e conversas: a análise do que foi “dito” pelas crianças**

No dia da observação participativa em que fiz a intervenção relacionada aos desenhos, decidi trabalhar com um grupo de 8 crianças (Grupo Pré, de 5 a 6 anos de idade) ao mesmo tempo, pois facilitaria uma observação mais atenta a respeito do que elas estivessem dispostas a falar. Combinei com a professora que as levaria para a sala dos professores por ter uma mesa maior, permitindo observar as crianças juntas. Pedi que a professora das turmas selecionasse as crianças que iriam participar da atividade.

Este evento aconteceu após seis meses de inserção na instituição, momento em que as crianças já estavam bastante habituadas a minha presença. Sempre que me

---

<sup>3</sup> Os livros utilizados foram: DIOUF, Sylviane A. **As tranças de Bintou**. São Paulo: Cosac Naify, 2004; BÉLEM, Valéria. **O cabelo de Lele**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007; MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. São Paulo: Ática, 2010.

avistavam por ali diziam “oi!” e vinham ao meu encontro para me abraçar ou perguntar aonde eu iria, ou que turma eu estava “visitando desta vez”.

Convidei para que cada um sentasse onde preferisse, expliquei onde estávamos e perguntei se já conheciam aquele lugar. A maioria disse que sim, mencionando ser o espaço “onde as professoras tomam café”. Informei a eles que gostaria muito que fizessem um desenho a respeito do que aprenderam sobre África e também em relação às diferenças existentes entre os amigos do grupo, para que eu pudesse “enfeitar” o meu trabalho, ao passo que todas as crianças concordaram prontamente. Distribui sulfites e giz de cera para os encaminhamentos da ação. Enquanto as crianças desenhavam, conduzi uma conversa sobre o que sabiam com relação às ilustrações produzidas. Então perguntei: “Quando eu estava lá na sala de vocês percebi que a professora estava ensinando sobre a África. Vamos falar sobre isso? O que vocês aprenderam sobre isso?” Então as “conversas” começaram a fluir.

Os recortes a seguir representam a transcrição<sup>4</sup> do que as crianças mencionaram, mas não necessariamente da forma linear como o relato abaixo. As crianças comentavam acerca do que lembravam sobre o assunto, de modo simultâneo, em uma conversa em grupo, interferindo umas às outras e acrescentando alguma observação nas falas dos amigos.

G.<sup>5</sup> (menino negro): Sobre os Africanos? Eles fugiam pra se esconder. M. (menino branco) interrompe - Nas florestas! Nas florestas não! Nos morros! Nas montanhas, nos quilombos! E lá quando eles foram livres, eles dançaram a dança da capoeira daí chegou a fada Izabel né? M.E. (menina branca interrompe - Não! A rainha) daí ela fez um negócio assim que nunca mais teve escravo, pronto deu ninguém é mais escravo. Quando eles chegaram aqui eles queriam ir pra Índias, mas aí não deu, eles se perderam daí lá quem tava lá eram os índios, os primeiros habitantes do Brasil. Eles subiam numa pedra assim, num morro, e quando avistavam alguma coisa gritavam terra a vista (A frase foi dita pela maioria do grupo em coro). Eles chegaram e colocaram o nome de uma árvore de pau-Brasil. Os portugueses pegaram os escravos e pegaram os índios também pra ser escravos, daí eles trabalhavam, trabalhavam. M. (menino branco) interrompe - Aí quando as mães levavam os bebezinhos lá pra brincar faziam a Abayomi rasgando as roupas (Diário de Campo, 28 de novembro de 2012).

---

<sup>4</sup> O evento foi gravado e transcrito posteriormente.

<sup>5</sup> Utilizo apenas a letra inicial do nome das crianças participantes, não no sentido de que suas “falas” possam lhes inferir riscos, mas no sentido de resguardá-las no contexto de uma discussão delicada do ponto de vista ético, como são as relações de preconceito a partir do recorte étnico-racial.

A partir desta fala, em certo momento tentei perceber nas conversas, como as crianças entendiam o que significava ser escravo<sup>6</sup> e se compreendiam (ou demonstravam pistas sobre em que sentido levantavam hipóteses para tentar entender) a questão da cor de pele e sua relação com a escravidão. De certa forma, percebi que as crianças relacionavam os escravos à África, mas sem evidenciar em que sentido. No grifo que sinalizo no evento abaixo, a criança, ao tentar descrever como entendia ser um escravo, em suas características físicas, relacionou-o à África.

Os escravos eram os negros. É porque o sol quente nunca apaga e porque nunca é de noite. É porque lá na África faz muito sol. Mas não chove, quando chove a terra é seca. Lá é dia, quando aqui é dia, lá tá de noite (Diário de Campo, 28 de novembro de 2012).

Escravo é pra trabalhar muito! Trabalhar pros outros. Moravam numa casinha de palha e de barro. (Uma menina interrompe a conversa) - É umas pessoas que trabalham pra cozinhar. (Outra interrompe a conversa) - Ai que feio! Não quero ser escravo. Tu vai ter que varrer a casa e vai ter que lavar cueca (Diário de Campo, 28 de novembro de 2012).

Tento vislumbrar como as crianças imaginam que seja a África e as conversas fluem:

M. (menino branco): África fica num lugar muito longe do Brasil, tem que ir de navio ou avião. M.E. (menina branca) interrompe: - Helicóptero não! Ou avião e barco e navio, não é barco. Na África tem um monte de países (Diário de Campo, 28 de novembro de 2012).

G. (menino negro): É longe, os negros e africanos moram lá, tem que ir de navio. A gente já aprendeu sobre isso. Os ricos e os pobres, tem rico que é bandido, tem rico que não é, eu assisti na televisão. Eles saem com seus carrões e os negros ficam dentro de casa. Eles ficam dentro de casa e os ricos saem com seus carrões. Eu assisti o filme deles só que eu não lembro de nada. Eles pegaram o presidente da África (Diário de Campo, 28 de novembro de 2012).

Os eventos relatados demonstram que as crianças deste grupo incorporaram o proposto pela professora com relação aos conteúdos indicados pelas orientações a partir da lei 10.639/03. As crianças tiveram contato com o conteúdo cultural africano, em alguma medida, e as diferenças (físicas e culturais) entre as próprias crianças que formaram o grupo de 4 e 5 anos foram colocadas em questão.

---

<sup>6</sup> Utilizo o termo “escravo” por se tratar do termo referenciado pela professora do grupo, conforme análise do caderno de registros e da sua prática.

Porém, no meu entendimento, muitos pontos precisam ser discutidos aqui. A relação que as crianças demonstraram entre negros/fugitivos/escravos apresenta limites e pode estar relacionada ao que foi proposto a elas nestas questões. Houve uma relação entre passado e presente? Em todos os momentos conectaram escravidão com subalternidade, mas sem clareza (considerando que a faixa etária em certa medida influi no entendimento de algumas questões) de que esta subalternidade foi imposta, mesmo quando observaram a situação de captura organizada pelos portugueses em relação aos indígenas e africanos, tornando-os escravizados.

A Princesa Izabel, retratada como fada ou rainha (apesar de que o imaginário infantil contribui para isso, pois a literatura infantil elenca papéis de heróis às fadas e às rainhas), perpetua a História do Brasil contada numa lógica reprodutiva dos conteúdos escolarizantes, impedindo a construção de uma proposta de ressignificação.

Ao enfatizar que a África é longe e que os “negros e africanos” moram lá, reforça-se um olhar para o *longe* enquanto selvagem/incivilizado, ou como se não houvessem populações de origem africana no Brasil, por exemplo. Isso se reflete no momento em que uma das crianças, ao tentar descrever como é uma pessoa negra, se refere ao amigo G.: “Esse aqui ó! Ele nasceu na Bahia!”. G. é mesmo da Bahia, mas essa referência de localização dos negros poderia ser trazida em outro sentido. Isso já apareceu nas análises de outro grupo em que a professora nomeia a boneca negra como “baiana”. Observar as diferenças a partir do grupo e do contexto das crianças, no meu ponto de vista, é mais efetivo.

As falas das crianças confirmam, de certa forma (considerando que para chegar a conclusões mais específicas neste sentido são necessários tempo e aprofundamento das observações), o aporte teórico trazido por autores que discutem o preconceito em seu recorte racial evidencia: os conceitos são construídos e adquiridos historicamente e socialmente (entre outras questões), e que nesta faixa etária as crianças já demonstram isso.

Por exemplo, quando a menina branca J. fala: “Ai que feio! Eu não quero ser escravo!”, duas questões se tornam evidentes: 1) O escravo referenciado por ela é “o negro”, ou seja, ela não quer ser negra. Ou ainda, ela não quer ser uma trabalhadora doméstica; 2) Na questão relacionada ao gênero, o menino M. interrompe a fala de J. afirmando: “Tu vai ter que varrer a casa e lavar cueca!”, demonstrando a incorporação que possui acerca da representatividade de papéis desempenhados por uma mulher, com



um cunho extremamente machista, pois ao falar que ela irá “lavar cueca”, aponta no sentido de que quem lava as cuecas de um homem é a mulher, ou ainda, você não quer um papel subalterno, mas fatalmente o terá, por ser uma mulher.

Parto agora para interpretações acerca dos desenhos, relacionando-os às descrições produzidas pelas crianças, sem um detalhamento analítico criterioso num sentido psicologizante, mas considerando se tratarem de desenhos produzidos em um momento atípico do contexto das crianças e desprovidos de “concepção gradualista”. Para Sarmento,

o desenho infantil tem sido profundamente estudado, praticamente desde que se instituíram os fundamentos de um saber pericial sobre as crianças e sobre a infância. No entanto, a ênfase tem sido insistentemente colocada apenas numa dimensão de análise – a do desenho como expressão de uma subjetividade em formação [...] que tende a abstractizar a criança em torno de categorias-padrão ou estágios de desenvolvimento, que tem destes uma visão linear, progressiva e teleológica, e que ignora os contextos sociais de inserção das crianças e a relação mútua implicação das estruturas sociais e da ação infantil (SARMENTO, 2011, p. 30).

Assim, os desenhos feitos pelas crianças nesta intervenção funcionam como uma das várias formas de expressão da linguagem infantil a respeito de suas visões de mundo.

#### **Figuras 1, 2, 3 e 4: Desenhos feitos pelas crianças.**



**Fonte:** Acervo da autora, 2012.

O desenho feito por P. (menino negro), é descrito por ele da seguinte forma: “Aqui tem o sol esquentando eles e aqui está o índio montado num cavalo!”. G. (menino negro) interfere: “Pra salvar os Africanos, né!?”. M. (menina branca) também intervém:

“A gente esqueceu de uma coisa tem aquele rei, né, o Dom Pedro, ele montou num cavalo e disse (algumas crianças em coro): independência ou morte!” (Diário de Campo, 28 de novembro de 2012).



A gravura elaborada por G. (menino negro) possui a descrição a seguir, enfatizada pelo garoto: “Eu fiz os portugueses indo atrás dos africanos, eles pegaram índios, sabe? Aqui eles estão nos quilombos só olhando, sabe? Os portugueses estavam perseguindo. Os portugueses são malvados e o helicóptero está atrás deles” (Diário de Campo, 28 de novembro de 2012).



Já no caso do desenho feito por M. (menino branco), temos a seguinte anotação: “Aqui eu fiz um monte de baobá. Aqui a Mukua, uma fruta que faz remédio. Um sol

bem quente, aqui as árvores e o meu nome”. Interfiro: “É mesmo? Existe essa fruta?”. E todas as crianças confirmam (com várias frases diferentes): “Sim, é a fruta do Baobá!” (Diário de Campo, 28 de novembro de 2012).



A representação ilustrada por J. (menina branca) foi descrita do seguinte modo: “Isso aqui é um Baobá e aqui é a fruta que eles pegam pra cortar: se chama Mucua”. Questiono sobre quem a menina representa, ao que ela responde: “É uma africana!”. Então eu pergunto: “Tem africana loira também?”. Então G. interfere: “É por que ela só gosta de loira, loira. Ou é assim: O pai é branco, a filha é negra, daí fica mulata!”.

Mais uma vez as crianças revelaram seu contato com os contextos africanos propostos pela professora das turmas. Constantemente percebi G. muito enfático com relação à condição dos escravizados. G. migrou da Bahia (não que isso seja um fator determinante, mas deve ser considerado) e percebi sua sensibilidade a muitos aspectos relacionados às questões de inferioridade nas diferenças étnicas, quando descreve o que viu nos filmes, por exemplo. Trata-se de fator revelador que a instituição não é o único meio de perpetuar elementos significantes sobre formação de conceitos, opiniões e identidades.

Com relação ao desenho de J., já havia intuído sua resistência em fazer desenhos de pessoas com a pele escura, quando observava o grupo nas práticas em “sala de aula”. Na ocasião, a professora solicitou que ilustrassem um texto coletivo sobre a África, momento em que visualizei o menino desenhando as figuras humanas todas com a cor

rosa. Diante da situação, perguntei: “Por que você não usa o lápis marrom para pintar as pessoas?”. Ela respondeu: “Marrom não é cor de pele, eu não gosto!”.

A “opção” por cores claras de pele como identificação do “mais bonito”, sendo, muitas vezes, uma preferência mais constante entre as crianças, também acontece com relação aos cabelos. Percebi, nos períodos de observação participativa, durante a contação de histórias (uma das atividades da observação participativa), nos momentos em que questionei as crianças sobre as ilustrações das histórias em que apareciam crianças negras: “Vocês acham esta menina bonita?”. Muitas crianças respondiam que não e coletivamente ouvi exclamações do tipo: “O cabelo dela é feio!”. Uma destas exclamações foi seguida por intervenção da professora: “Quando você crescer, pode alisar teu cabelo!”. Em um outro momento (no mesmo dia), quando eu estava na instituição, esta professora procurou-me, dizendo: “Você viu? Acho que a preferência daquela menina é uma questão de gosto!”.

Na observação participativa utilizei bonecas negras e brancas, percebendo a preferência nas escolhas primeiramente por bonecas brancas e, em seguida (já nos momentos em que as crianças brincavam), situações em que as meninas que não conseguiram pegá-las tentavam “negociar” trocas. Isto posto, concluo, com base nestes eventos, que preferências estéticas construídas socialmente também estão presentes no cotidiano e que, em grande medida, exprimem a existência “ainda dentro da escola [de] outros componentes que podem contribuir para essa problemática”. Cavalleiro (1999; 2000), segundo Carolina de Paula Teles Duarte, aponta aspectos como

planejamento escolar; materiais didáticos; universo semântico pejorativo, situações nas quais alunos negros são tratados por seus amigos e/ou professores com termos preconceituosos negativos ou supostamente positivos; distribuição desigual de afeto; negação da diversidade racial brasileira na formação da equipe escolar e minimização do problema racial. A autora aponta que há preconceito nos exemplos mais simples, como nas brincadeiras em que crianças brancas não aceitam se relacionar com as negras, ou quando se recusam a brincar com bonecas que não sejam brancas. (DUARTE, 2012, p. 145).

Quanto aos momentos de brincadeira “livre” no pátio, no parque ou em espaços externos à “sala de aula” (ou até mesmo dentro de sala, quando as professoras espalhavam os brinquedos), tive a possibilidade de observar como agiam as crianças negras com relação ao grupo e o grupo em relação a elas, marcando o fato já mencionado, de que essas crianças optavam por ficarem afastadas/isoladas em muitos

momentos. Seja por uma “preferência” dessas crianças, como afirmaram veementemente as profissionais da escola, ou por já terem esse comportamento em consequência de quatro ou cinco anos de infância institucionalizada, expostas a fatores que contribuíram para este comportamento, a questão é que as crianças negras da instituição observada, nos momentos em que me propus a isso, brincavam com maior frequência sozinhas, não conversavam muito com seus pares, não se opunham ao que lhes era oferecido e não estavam entre as crianças consideradas pelas professoras como “participativas”.

Observei as crianças no parque a brincar. Percebi novamente que a menina negra não é aceita pelo grupo das outras meninas e resolvi interferir dizendo: “Por que vocês não convidam a A. pra brincar?”. Então M. E. respondeu: “Porque só pode brincar duas, olha só: Uma, duas! E daí não dá pra chamar ela!”. Concordei o continuei observando. Apareceu outra menina no grupo e foi aceita, daí eu questionei com ela: “Não eram só duas que podiam brincar?”. Ela respondeu: “Não, agora podem três”. Depois de algum tempo A. reclamou com a professora que as meninas não a aceitavam, então as meninas concordaram, mas não a incluíram na brincadeira (Diário de Campo, 14 de março de 2013).

Esta situação evidencia, em primeiro plano, que M.E. e as outras meninas não queriam que A. participasse da brincadeira. Além disso, M.E. percebeu que seu comportamento podia representar uma desaprovação de minha parte, procurando estratégias para justificar sua resistência ao convite para A. participar da brincadeira. Concordo com Prado, quando afirma que

as relações travadas entre as crianças nas brincadeiras revelam, além de sistemas de aquisição de elementos culturais “atualizações da cultura infantil” (FERNANDES, 1979, p. 386), comportamentos, formas, expressões, sentimentos e expectativas que chegam até nós não só verbalmente, mas por meio de representações, imagens e impressões que emergem do conjunto da dinâmica social (PRADO, 2011, p. 109).

#### **4. O que podemos concluir**

A presente pesquisa procurou basear-se em diferentes referências para perceber a existência de posturas preconceituosas nas instituições de educação infantil, buscando ressignificar caminhos já construídos na tentativa de superação desta realidade. Mesmo do modo como vislumbramos neste estudo, as práticas afirmativas são positivas no sentido de trazer a discussão para o cotidiano escolar, para que crianças e adultos falem

sobre o assunto com tranquilidade, superando a “controvertida cordialidade brasileira no trato do racialmente diferente”,

o que levou Oracy Nogueira a expressar tal situação com o conhecido adágio popular: “Em casa de enforcado, não se fala em corda”. Isto é, não é de bom tom ferir susceptibilidades das pessoas, e falar em preconceito racial com o negro soaria como grosseria e deselegância (SILVA, 1996, p. 129).

Essa discussão é necessária no sentido de superar também a ideologia de branqueamento preconizada no Brasil, evitando que as crianças perpetuem discursos futuros atribuídos pelos brancos aos negros como um “desejo de branquear ou alcançar privilégios de branquitude por falta de identidade étnica positiva” (CARONE, 2012, p. 17).

Consideramos que as observações e reflexões pontuadas ao longo do texto não se propõem conclusivas no que tange às questões de existência/inexistência de racismo entre as crianças, ou à maneira como estas relações e comportamentos foram adquiridos ou reproduzidos por elas. No intento de uma análise mais profunda sobre a questão, percebemos que as crianças participantes, algumas com 5 anos de frequência na instituição e outras com menos, reproduzem comportamentos adquiridos socialmente a partir dos adultos, possíveis de reelaboração futuramente, de modo que não estejam sempre envolvidas nos equívocos de superioridade ou de poder.

Mesmo que tenham vivido este tempo de infância rodeadas por estes comportamentos (possivelmente não só na instituição pesquisada), as modificações nos currículos escolares dos próximos anos de sua vida escolar podem ainda possibilitar uma visão mais crítica da vivência em sociedade, pois mudanças estão sendo ambicionadas e fomentadas.

### **Referências Bibliográficas**

CARONE, Iray; NOGUEIRA, Isildinha Baptista. Faíscas Elétricas na Imprensa Brasileira: a questão racial em foco. In: BENTO, Maria Aparecida Silva; CARONE, Iray (Orgs.). **Psicologia Social do Racismo**. Estudos Sobre Branquitude e Branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2012.

DUARTE, Carolina de Paula Teles. A Abordagem da temática racial na educação infantil: o que nos revela a prática pedagógica de uma professora. In: BENTO, Maria Aparecida Silva. **Educação Infantil, igualdade Racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. Brasília: MEC, 2012.

PRADO, Patrícia Dias. Agora ele é meu amigo: pesquisas com crianças, relação de idade, educação e culturas infantis. In: FILHO, Altino José Martins; PRADO, Patrícia Dias. **Das Pesquisas com Crianças à Complexidade da Infância**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **As crianças falam**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Editora Cortez, p. 43-51, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Conhecer a Infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: FILHO, Altino José Martins; PRADO, Patrícia Dias. **Das Pesquisas com Crianças à Complexidade da Infância**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

SILVA, Antonio Carlos Arruda da. Questões legais e racismo na história do Brasil. In: MUNANGA, Kabengele. **Estratégias políticas de combate à Discriminação Racial**. São Paulo: EDUSP, 1996.