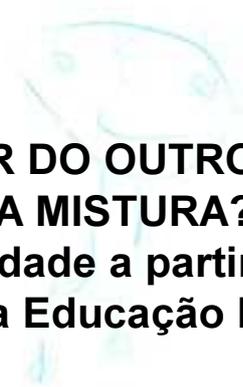
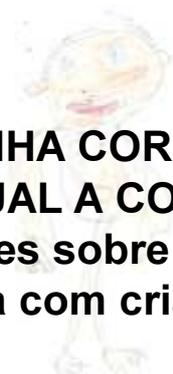


**Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**



Daniela Lemmert Bischoff



**MINHA COR E A COR DO OUTRO:
QUAL A COR DESSA MISTURA?
Olhares sobre a racialidade a partir da
pesquisa com crianças na Educação Infantil**



Porto Alegre

2013

Daniela Lemmertz Bischoff

**MINHA COR E A COR DO OUTRO:
QUAL A COR DESSA MISTURA?
Olhares sobre a racialidade a partir da
pesquisa com crianças na Educação Infantil**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Leni Vieira Dornelles

Linha de Pesquisa: Estudos sobre Infâncias

Porto Alegre

2013

CIP - Catalogação na Publicação

BISCHOFF, DANIELA LEMMERTZ
MINHA COR E A COR DO OUTRO: QUAL A COR DESSA
MISTURA? Olhares sobre a racialidade a partir da
pesquisa com crianças na Educação Infantil / DANIELA
LEMMERTZ BISCHOFF. -- 2013.
115 f.

Orientador: LENI VIEIRA DORNELLES.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013.

1. Infâncias. 2. Pesquisa com crianças. 3.
Diferenças. 4. Literatura infantil afro-brasileira.
I. DORNELLES, LENI VIEIRA, orient. II. Título.

Daniela Lemmertz Bischoff

**MINHA COR E A COR DO OUTRO: QUAL A COR DESSA
MISTURA?**
**Olhares sobre a racialidade a partir da pesquisa com crianças
na Educação Infantil**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

A banca examinadora, reunida para avaliação no dia 06 de junho de 2013, foi constituída pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Leni Vieira Dornelles (PPGEDU/UFRGS)

Profa. Dra. Natália Fernandes (UMINHO/Portugal)

Profa. Dra. Viviane Klaus (Unisinos)

Profa. Dra. Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher (FACED/UFRGS)

Profa. Dra. Rosa Maria Hessel Silveira (PPGEDU/UFRGS)

Dedico este trabalho à minha família, que mesmo nos momentos mais difíceis dessa jornada, nunca desistiu de me apoiar e de acreditar em mim.

AGRADECIMENTOS

Agradecer, neste momento, parece uma tarefa tão simples, uma escrita tão fluida frente aos percalços da construção de uma Dissertação de Mestrado. Parece fácil, mas, na verdade, não é.

É difícil agradecer, pois o agradecimento fala das pessoas especiais em nossa vida, relembra aquelas que nos apoiam, nos instigam a seguir em frente, nos fortalecem na correria dos dias. E isso nem sempre é fácil, nem sempre lembramos de todos aqueles sorrisos que estiveram presentes nessa trajetória, de todas as palavras de incentivo que recebemos ao longo do caminho.

Mesmo com a possibilidade de esquecer de alguém, me encorajo na tarefa de agradecer, principalmente por saber que sozinha não teria conseguido chegar até aqui...

Agradeço a Deus, pois sei que é Ele que tem guiado meus passos e iluminado meus caminhos.

Agradeço aos meus pais, Círio e Eloí, que, desde os primeiros passos, as primeiras palavras, sempre reforçaram a importância do estudo em nossas vidas e a necessidade de perseguir os nossos sonhos, não importando quão longe estes estivessem.

Agradeço ao meu esposo Carlos, que eu amo tanto e que há treze anos me acompanha, me ajuda, me incentiva, me alegra, me renova, me tranquiliza, enfim, faz com que eu sinta uma alegria dentro do meu peito que chega a doer de tão boa.

Agradeço aos meus irmãos, Círio Júnior e Heloisa, que estão ao meu lado nessa caminhada acadêmica de busca pelo conhecimento e que me incentivam a buscá-lo cada vez mais.

Agradeço à vó Sueli que nos deixou há exato um ano no dia em que escrevo estes agradecimentos e, mesmo não estando aqui para ver o final deste trabalho e mesmo não tendo tido oportunidade de estudo, sempre valorizou o fato de eu estar “de novo estudando, guria”, como ela mesma dizia.

Agradeço à minha cunhada Luciana, aos meus sogros Rogério e Suzana, aos meus amigos, às minhas colegas de trabalho, que perceberam os momentos difíceis dessa trajetória e me auxiliaram com um sorriso, um abraço, uma palavra de ânimo, uma sugestão teórica.

Agradeço aos meus alunos que fizeram parte dessa pesquisa, que permitiram que eu trouxesse um pouco do mundo deles para o meio acadêmico.

Agradeço aos meus colegas da Linha de Pesquisa “Estudos sobre Infâncias”, Circe, Antônio, Lisiane, Rozane, Jéssica, Samantha, Magale, Melissa, que contribuíram muito para a construção dessa Dissertação de Mestrado.

Agradeço à banca, que aceitou o convite de olhar para este trabalho com outros olhos. Às professoras Natália Fernandes, Viviane Klaus, Gládis Kaercher e Rosa Hessel, muito obrigada!

Agradeço, imensamente, à minha orientadora Professora Doutora Leni Vieira Dornelles, pela excelente orientação, pelas palavras de carinho, pela generosidade, por compartilhar comigo sua trajetória teórica, contribuindo de forma fundamental para que este trabalho seguisse seu rumo de forma tranquila e fluida. Ter a Leni como orientadora é um presente! Obrigada, Leni, por tudo!

“Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós”.

Manoel de Barros

RESUMO

A pesquisa apresentada nessa Dissertação de Mestrado investiga de que forma um trabalho com literatura infantil com temáticas afro-brasileiras pode qualificar, discutir e problematizar os conceitos de diferenças raciais entre crianças de uma turma de Educação Infantil em escola pública municipal. Através da perspectiva com uma inspiração pós-estruturalista e da metodologia de pesquisas com crianças, em que concebo que elas são parceiras de pesquisa, trato de investigar as concepções de raça entre alunos dessa turma, a partir do ponto de vista de cada criança, na interação com os materiais propostos para a pesquisa, principalmente os livros de literatura infantil com personagens negros. Discuto como esses materiais podem evidenciar/reforçar/alterar a posição das crianças frente aos seus modos de viver a racialidade. Busca-se, através da literatura infantil com temática afro-brasileira, proporcionar outras formas de ver-se enquanto branco, negro, mestiço, mulato, etc., refletindo também sobre as histórias familiares sobre o tema e as relações que as crianças estabelecem entre pares. Sabemos que as infâncias são múltiplas e assim também são as formas como as crianças se veem e veem seus colegas e as discussões sobre essas formas de ver a si e ao outro entendo como fundamentais na constituição das identidades infantis.

PALAVRAS-CHAVE: infâncias, pesquisa com crianças, literatura infantil afro-brasileira, diferenças.

ABSTRACT

This paper investigates how a work of children's literature with African Brazilian themes may qualify, discuss and problematise concepts of racial differences among kids in a Children's Education class in a municipal school. In a poststructuralist perspective and research methodology with children who in my opinion are research partners, we investigate conceptions of race among this classroom students from each child's viewpoint in interaction with materials proposed for the research, particularly children's literature books with Black characters. We discuss how these materials may emphasise/reinforce/change children's position towards their way of dealing with raciality. Through children's literature of African Brazilian themes, we seek to provide other ways of identifying white, Black, Mestizo, Mulatto people, also reflecting on family stories about the subject and relationships children have among them. We know that there are multiple childhoods and so are ways in which children see themselves and their peers and discussions about ways of seeing themselves and others as a key way to shape children's identities.

KEYWORDS: childhoods, research with children, African Brazilian children's literature, differences.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 01. Nosso grupo de pesquisa | 60 |
| Figura 02. Atividade de desenho da imagem de cada aluno..... | 61 |
| Figura 03. Capa do livro “A menina e o tambor” | 65 |
| Figura 04. Capa do livro “Cadê?” | 65 |
| Figura 05. Trabalhos dos alunos Bá e Vítor | 70 |
| Figura 06. Capa do livro “Pretinha de Neve e os sete gigantes” | 71 |
| Figura 07. Imagem dos trabalhos realizados pelas crianças após a história.... | 72 |
| Figura 08. Desenho produzido após a história..... | 73 |
| Figura 09. Capa do livro “O cabelo de Lelé” | 74 |
| Figura 10. Atividade realizada após a história..... | 75 |
| Figura 11. Grupo realizando a atividade..... | 75 |
| Figura 12. Material “People Colors” | 76 |
| Figura 13. Capa do livro “Obax” | 77 |
| Figura 14. Imagens do Jogo da Memória..... | 78 |
| Figura 15. Capa do livro “O colecionador de pedras”..... | 80 |
| Figura 16. Foto tirada durante passeio ao Jardim Zoológico..... | 81 |
| Figura 17. Nosso Baobá..... | 81 |
| Figura 18. Pesquisa realizada com as famílias..... | 83 |
| Figura 19. Capa do livro “Fuzarca” | 83 |
| Figura 20. Capa do livro “Menina bonita do laço de fita” | 85 |
| Figura 21. Nossos bonecos..... | 85 |
| Figura 22. Brincando com nossos bonecos..... | 86 |
| Figura 23. Capa do livro “Chico Juba” | 88 |
| Figura 24. Brincando com as “Barbies” | 89 |
| Figura 25. Brincadeira com nossos bonecos..... | 89 |
| Figura 26. Momento de brincadeira..... | 90 |
| Figura 27. A “Sacola das Diferenças” | 93 |
| Figura 28. O caderno de registros..... | 94 |
| Figura 29. Registro no caderno..... | 94 |
| Figura 30. Desenho no caderno..... | 95 |
| Figura 31. Narrativa dos pais no caderno..... | 96 |
| Figura 32. Registro dos pais no caderno | 98 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1. VER-SE PARA VER O OUTRO..... | 14 |
| 2. A(S) INFÂNCIA(S) CONTEMPORÂNEA(S) E SUAS MULTIPLICIDADES..... | 22 |
| 3. COM QUEM OLHAR? A PESQUISA COM CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... | 29 |
| 3.1 A METODOLOGIA DE PESQUISA COM CRIANÇAS..... | 30 |
| 3.2 A TURMA DE EDUCAÇÃO INFANTIL ESCOLHIDA..... | 34 |
| 4. A LITERATURA INFANTIL E OS MODOS DE VIVER A RACIALIDADE..... | 36 |
| 4.1 A RACIALIDADE E A PRESENÇA DA TEMÁTICA AFRO-BRASILEIRA NA LITERATURA INFANTIL..... | 39 |
| 4.2 O IMPACTO DA LEI 10639/2003 NO MERCADO EDITORIAL..... | 51 |
| 4.3 OS LIVROS ESCOLHIDOS..... | 52 |
| 5. O QUE ELAS NOS DIZEM SOBRE AS NOSSAS DIFERENÇAS: O ENCONTRO COM A LITERATURA INFANTIL..... | 54 |
| 5.1 AJUDAR A FAZER PESQUISA? “MAS NÓS SÓ SABEMOS ESCREVER O NOSSO NOME” – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO..... | 55 |
| 5.2 “QUANDO ALGUÉM CHEGA PERTO DE UMA PESSOA NEGRA, ELA FICA NEGRA TAMBÉM”..... | 59 |
| 5.3 “O MEU PAI É PRETO”. “MISTUROU COM A COR DA MÃE”. “NÉ, PROFE, QUE CADA UM NASCE COM A SUA PELE?”..... | 65 |
| 5.4 “EXISTEM PRINCESAS NEGRAS?”..... | 70 |
| 5.5 “AS PESSOAS DA ÁFRICA NÃO FALAM DO MESMO JEITO QUE A GENTE FALA?”..... | 77 |
| 5.6 “É UMA CASA DE ABÓBORA”, “NÃO, PARECE CASA DE PINGUIM”..... | 80 |
| 5.7 “ELES JOGAM FUTEBOL!”..... | 82 |
| 5.8 FOI UMA ALEGRIA, TODOS QUERIAM ENCOSTAR, PEGAR, FAZER CARINHO..... | 84 |
| 5.9 “ELES PODEM, SIM, SÃO OS MEUS BONECOS, É A MINHA FAMÍLIA” – PROJETO “QUAL É A COR DA CULTURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL?” | 86 |
| 6. O QUE FAZER AGORA?..... | 92 |
| 6.1 A SACOLA DAS DIFERENÇAS..... | 93 |
| 6.2 “A GENTE IA SER FELIZ COM ELE”..... | 98 |

| | |
|---|------------|
| 7. O PRETO... A COR DE TODAS AS CORES! ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DA MISTURA DE CORES..... | 101 |
| 8. REFERÊNCIAS | 106 |
| 8.1 TEÓRICAS | 107 |
| 8.2 LITERÁRIAS | 111 |
| 9. APÊNDICE | 112 |
| 9.1 TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO | 113 |
| 9.2 PESQUISA REALIZADA COM AS FAMÍLIAS | 115 |



1. VER-SE PARA VER O OUTRO...





1. VER-SE PARA VER O OUTRO...

[..] pelo diálogo do outro e do mesmo, se aprende o mesmo a outrar-se. É isso uma pedagogia da interculturalidade, que reconhece a diferença mas recusa a desigualdade. (SARMENTO, 2007, p. 33)

Aprender o mesmo a outrar-se... A presente Dissertação de Mestrado surgiu a partir do meu interesse por olhar para algumas práticas realizadas com crianças que frequentam a Educação Infantil e pensá-las de uma outra maneira, a partir de outros pressupostos. Nasce a partir da minha vontade de fazer de outra forma, de olhar para minha própria prática e enxergá-la sob um novo ponto de vista.

Minha trajetória inicia-se com a formação em Magistério – Nível Médio pela Instituição Evangélica de Novo Hamburgo – IENH, em 2002, e com a graduação em licenciatura Português-Alemão, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, no ano de 2006. Neste mesmo ano ingressei no município de Portão como professora de Educação Infantil e em São Leopoldo como professora de Séries Iniciais. No ano seguinte, optei pela Especialização em Educação Infantil: Articulações com o Ensino Fundamental, oferecida pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFRGS, concluído no mesmo ano, com a apresentação do trabalho “As Práticas de Letramento no 1º Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos: Uma Análise Cultural”, sob orientação da Professora Doutora Iole Maria Faviero Trindade. Neste período, minha prática pedagógica sempre procurou incentivar o espírito investigativo dos alunos, a reflexão e a autonomia do pensamento, principalmente através da Literatura Infantil.

Com a decisão de ingressar no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFRGS, interessei-me pela Linha de Pesquisa de Estudos sobre Infâncias, por entender que esta oportunizaria uma reflexão acerca das infâncias que estão se construindo na contemporaneidade. A partir das discussões apresentadas pela minha orientadora, Professora Doutora Leni Vieira Dornelles, resolvi discutir como as crianças funcionam em relação às suas diferenças raciais a partir da Literatura Infantil, artefato cultural que sempre me agradou pelas inúmeras possibilidades que apresenta e pelo



universo lúdico que proporciona aos leitores, procurando olhar para estes conceitos a partir do que as crianças tem a dizer sobre isso, ou seja, através da metodologia de pesquisas com crianças.

Assim, investigo, nesta dissertação, de que forma o trabalho com a literatura infantil pode problematizar as concepções acerca das identidades sociais e culturais presentes nas crianças que frequentam uma turma de Educação Infantil de uma escola pública municipal da cidade de Portão. Proponho-me a repensar as práticas cotidianas que, muitas vezes, reforçam alguns estatutos pré-estabelecidos. A investigação presente neste trabalho busca discutir as formas como as crianças se relacionam com suas diferenças, quais as suas dúvidas, quais as suas concepções acerca de si e dos outros, como elas funcionam nesse território das diferenças e das singularidades.

Penso a partir da obrigatoriedade dos estudos que versam sobre afro descendência nos anos iniciais e como essa discussão ganhou visibilidade nesses espaços, principalmente a partir da homologação da lei 10639/2003. Mas acredito que essas reflexões também possam fazer parte dos trabalhos realizados com os alunos da educação infantil, e da constituição de suas identidades. Acredito que essas relações se estabeleçam desde muito cedo, mas penso que elas se dão de formas diversas no processo de vida desses sujeitos. Assim, investigo de que forma essas relações se constituem na faixa etária de quatro e cinco anos de um determinado grupo de crianças, a partir do trabalho com alguns livros de literatura infantil.

Entendo que a literatura infantil seja um importante artefato na prática com crianças de Educação Infantil, pois permite a aproximação com diversas realidades, com diversas outras formas de representação, possibilitando que os alunos, independentemente da sua raça, possam encontrar significados de pertença de raça nas narrativas e, com isso, se constituir enquanto sujeitos de suas próprias histórias. Conforme Hall, nossas identidades não são dadas *a priori*, elas são constituídas através das nossas vivências, segundo ele

[...] identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento... Ela permanece sempre incompleta, está sempre em processo, sempre sendo formada. (HALL, 2002, p. 38)

Assim, acredito que as vivências culturais que as crianças têm quando pequenas são fundamentais no processo de constituição de suas identidades,



identidades estas marcadas pelas diferenças, pois, segundo Skliar (2003, p. 30): “Uma filosofia da diferença que não é, como veremos, uma metafísica da diversidade, uma existência descritiva, já dada, ordenada, sobre o outro”. Penso que quanto mais rico e significativo for o inventário de experiências com as quais as crianças se depararem quando pequenas, maiores serão suas capacidades de enxergarem o outro como alguém diferente de si. Essas multiplicidades com as quais me encontro e também levo ao encontro dos alunos através da literatura infantil refere-se, principalmente, às questões raciais.

Analiso, de forma conjunta com as crianças, como os personagens aparecem nas narrativas e também nas ilustrações, de que forma eles são representados, quais as marcas mais significativas que são apresentadas aos leitores. Essa análise, a partir de uma perspectiva pós-estruturalista, pretende ver de outra forma o que parece estar posto, olhar e re-olhar para, então, olhar de novo para as práticas que parecem se naturalizar ao longo do tempo, através dos meios de comunicação, da tradição oral, das vivências entre os sujeitos, das práticas escolares. Entre outras, perceber como as crianças funcionam nesse processo de subjetivação, como elas se relacionam com as diferenças, como elas enxergam a si mesmas e como enxergam o outro.

Segundo Moreira e Câmara,

É importante ressaltar que a identidade se associa intimamente com a diferença: o que somos se define em relação ao que não somos. (...) Ou, seja, a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são inseparáveis. (SILVA, 2000) (MOREIRA e CÂMARA, In: MOREIRA e CANDAU, 2010, P. 43)

Interessa-me, nesta Dissertação de Mestrado e apoiando-me no campo teórico dos estudos pós-estruturalistas, desnaturalizar as formas que possam aparecer na pesquisa *com* as crianças e de como estas vêem o negro na literatura e também nas turmas de Educação Infantil, buscando, através da mesma, entender os mecanismos como esse Outro é visto. Segundo Gastaldo,

[...] isso é justamente o que fazem os/as pesquisadores/as pós-críticos/as. Eles e elas propõem-se a examinar o *status quo* para desnaturalizá-lo, o que significa envolver-se na ambiciosa tarefa de explorar modos alternativos de pensar, falar e potencialmente fazer determinadas práticas sociais e, concomitantemente, remodelar as metodologias de pesquisa para que elas não se constituam como ferramentas de reprodução social. (GASTALDO, In: MEYER e PARAÍSO, 2011, p. 09)



Procuro refletir sobre as concepções de diferenças raciais que as crianças de uma turma de Educação Infantil manifestam ao longo do trabalho com recursos pedagógicos, especialmente a literatura infantil e como o trabalho com esse material pode qualificar/problematizar as concepções de raça entre essas crianças. Acredito que as problematizações que coexistem com esta pesquisa poderão contribuir para um trabalho voltado à visibilidade das diferenças e às discussões acerca dessa temática no contexto escolar e social.

Para a realização desta pesquisa, alguns autores tornaram-se essenciais. Michel Foucault (1992, 2008, 2009), Carlos Skliar (2003), Jorge Larrosa (1998), Leni Vieira Dornelles (2005, 2007, 2012), Tomaz Tadeu da Silva (2011), Alfredo Veiga-Neto (2001, 2007), Manuel Jacinto Sarmiento (2007, 2009, 2011), Dagmar E. Meyer e Marlucy A. Paraíso (2012) e Gládis Kaercher (2002, 2010, 2011) são alguns teóricos presentes nesta dissertação. Suas discussões e contribuições são de extrema relevância e muito têm contribuído para as pesquisas acerca da educação, das diferenças e da literatura infantil numa perspectiva pós-crítica. Nessa construção da metodologia a partir dessa perspectiva, segundo Paraíso,

Ocupamo-nos do já conhecido e produzido para suspender significados, interrogar os textos, encontrar outros caminhos, rever e problematizar os saberes produzidos e os percursos trilhados por outros. Enfim, buscamos as mais diferentes inspirações e articulações para modificar o dito e o feito sobre a educação e os currículos. (PARAÍSO In: MEYER e PARAÍSO, 2012, p. 25)

Nessa perspectiva, é possível pensar que também o professor estabelecerá novos paradigmas a partir do trabalho com a literatura e as diferenças, a partir da pesquisa com as crianças e não sobre elas. Conforme Pagni,

Nesse movimento em que, concomitantemente, o educador se emancipa e é cúmplice da infância parece residir a sua própria experiência formativa, que é em si mesma autodidata, pois, embora nela seja imprescindível a presença do outro, é pelo encontro com a experiência do outro que aprende sobre si. (PAGNI, 2010, p. 118)

É meu papel, enquanto pesquisadora e, acima de tudo, enquanto professora, ressignificar minha própria prática a partir das vivências com essas crianças, a partir do que elas têm a dizer sobre as diferenças, sobre brancos e sobre negros, sobre personagens, enfim, aprender sobre mim, sobre minhas próprias concepções a partir dessa experiência com as crianças.



Ao tratar dos modos de aprender das crianças insisto naquilo que nos ensina Kohan (2010, p. 131), a escola precisa ser um espaço onde as infâncias possam mostrar-se como são, segundo ele, “a escola deveria estar mais atenta a deixar que a infância se faça a si própria em vez de pretender fazer da infância algo predeterminado, diferente do que ela é”. Dessa forma, é importante que as pesquisas realizadas na escola incluam as crianças, deem importância ao que elas estão querendo nos dizer e que, na maioria das vezes, os adultos ignoram. Nesse sentido, sabemos que essa não é uma tarefa fácil, já que nossa postura adultocêntrica, muitas vezes, invisibiliza essa criança.

A minha escolha é essa, colocar em discussão certos pressupostos, alguns paradigmas que parecem estar colocados num lugar inacessível, de forma tão naturalizada que parecem insubstituíveis, imutáveis, esse é o encontro que apresento ao longo dessa Dissertação de Mestrado. Como se dará esse encontro, os parceiros, os caminhos que escolherei e que me escolherão estão descritos a seguir.

Importante destacar que para a realização dessa Dissertação de Mestrado foram fundamentais as contribuições trazidas pela Banca de Qualificação do Projeto de Dissertação, composta pelas professoras Doutoradas Gládis Elise Pereira Kaercher (UFRGS), Iole Maria Faviero Trindade (UFRGS) e Viviane Klaus (UNISINOS), realizada em dezembro de 2011.

Inicialmente, apresento o capítulo “*A(s) infância(s) contemporânea(s) e suas multiplicidades*”, em que analiso a concepção de infâncias adotada neste trabalho, sua perspectiva heterogênea, plural, que permite que percebamos as crianças como parte de uma categoria geracional que se constitui de forma bastante diversa entre si. Para o trabalho, foi eleita essa concepção de infâncias por entender que as crianças são produto de uma trama histórica, em que elas são produzidas pela cultura, mas também produzem efeitos sobre a cultura na qual estão inseridas. Essa concepção é fundamental para esta pesquisa, em que investigo de que forma as crianças produzem efeitos a partir de suas vivências, mas também são produzidas a partir das experiências que vivenciam, de que forma elas podem atingir suas famílias, seus amigos, mas como também são capturadas pelo mundo que as rodeia.

No capítulo “*Com quem olhar? A pesquisa com crianças na Educação Infantil*”, apresento: i. *A metodologia de pesquisas com crianças*, suas



possibilidades e contribuições para essa dissertação; e ii. *A turma de Educação Infantil escolhida*, em que apresento a turma de Educação Infantil com a qual a pesquisa foi construída, seus alunos, sua inserção na escola, sua constituição.

No capítulo seguinte, “*A Literatura Infantil e os modos de viver a racialidade*”, analiso esse artefato cultural a partir de quatro aspectos: i. *A racialidade e a presença da temática afro-brasileira na Literatura Infantil*, em que apresento como essa questão tem se mostrado nos livros de Literatura Infantil, quais as principais abordagens, o autores envolvidos, as ilustrações apresentadas; ii. *O impacto da lei 10639/2003 no mercado editorial*, nessa seção, discuto os reflexos que a aprovação da Lei 10639/2003, que obriga o ensino da cultura afro nas séries iniciais teve no mercado editorial brasileiro; e iii. *Os livros escolhidos*, nessa parte apresento os motivos pelos quais determinados livros foram escolhidos e sua inserção no contexto da escola.

No próximo capítulo “*O que elas nos dizem sobre as nossas diferenças: o encontro com a Literatura Infantil*”, apresento quais as discussões realizadas com as crianças, o Termo de Consentimento Informado, o que elas têm a dizer sobre suas identidades, o que seus discursos dizem sobre si e sobre os outros e quais as contribuições que o trabalho com a literatura infantil trouxe de significativo para essas discussões, como as crianças funcionaram ao brincar com bonecas negras, quais as dúvidas em relação aos personagens apresentados nas histórias.

No capítulo seguinte “*O que fazer agora?*”, apresento dois subcapítulos, i. “*A Sacola das Diferenças*”, em que apresento a prática que realizamos de levar uma sacola com bonecos negros e livros de histórias para casa, para que as famílias também se envolvessem com o projeto de pesquisa que estávamos desenvolvendo em sala de aula; e ii. “*A gente ia ser feliz com ele*” é a narrativa de como encerramos nosso projeto, quais as conclusões que fizemos, quais as ideias que tivemos ao longo da pesquisa.

No último capítulo “*O preto... a cor de todas as cores! Algumas considerações acerca da mistura de cores*” discuto algumas questões que fizeram parte da pesquisa, quais as contribuições, quais as dificuldades encontradas, quais os caminhos percorridos e os lugares visitados, procurando tecer alguns novos fios acerca dessa trama que envolveu a pesquisa, percebendo as multiplicidades que a mistura de cores pode nos proporcionar.



Nos Apêndices, apresento o Termo de Consentimento Informado e também a pesquisa realizada com as famílias.



2. A(S) INFÂNCIA(S) CONTEMPORÂNEA(S) E SUAS MULTIPLICIDADES





2. A(S) INFÂNCIA(S) CONTEMPORÂNEA(S) E SUAS MULTIPLICIDADES

O tema infância tem sido bastante discutido sob diferentes óticas e a partir de diferentes artefatos. No entanto, a própria concepção do que venha a ser o termo gera bastante discussão entre os teóricos de diversas áreas. Conforme Pagni (2010, p. 100) “em sua origem etimológica, a infância consiste no silêncio que precede a emissão das palavras e a enunciação do discurso, designando uma condição da linguagem e do pensamento com a qual o ser humano se defronta ao longo de sua vida”. No entanto, de acordo com o mesmo autor, os estudos feitos, principalmente por Áries com seu livro “História Social da Criança e da Família” (1981), apresentaram novas formas de perceber essa categoria, ampliando a noção de ausência de fala articulada para categorizá-la como uma fase do desenvolvimento humano, do nascimento até determinada idade, caracterizada por um dado conjunto de aspectos semelhantes.

Neste trabalho, elejo a concepção de *infâncias*, pensando que estas se constituem de formas múltiplas, heterogêneas, fluidas, ou seja, não é possível pensar em uma só infância, um só tipo de infância, constituída por um determinado grupo de características, com uma sequência linear de acontecimentos. Segundo Demartini (In: FILHO e PRADO, 2011, p. 12) “Levar em conta as diferentes infâncias é, portanto, um ponto de partida necessário para a pesquisa”.

Tomo, como infância, a concepção trazida por Dornelles (2005, p. 12) “produto de uma trama histórica e social na qual o adulto que com ela convive busca capturá-la através da produção de saberes e poderes com vistas a seu gerenciamento”. Ainda segundo Dornelles

Entender as infâncias como Acontecimento é poder tratá-las na materialização da imprevisibilidade, da mobilidade atentando para os devires das movimentações que atravessam este Acontecimento que é a infância. Pensar a partir daí é pensar em sua singularidade como aquilo que toma a diferença com relação a ela mesma e não a uma outra. (DORNELLES, 2010, s/n)

É preciso pensar a infância, como nos ensina Larrosa



[...] como a presença de algo radical e irredutivelmente outro, ter-se-á de pensá-la na medida em que sempre nos escapa, na medida em que inquieta o que sabemos, na medida em que suspende o que podemos e na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela. (LARROSA, 1998, p. 232)

Assim, nesta dissertação, questiono as verdades que estão colocadas acerca das questões afro-brasileiras, discutindo as formas como vemos a infância negra entre crianças de quatro e cinco anos, percebendo de que forma essas se constituem entre os pequenos. Perceber como as crianças se relacionam com esses lugares de preconceito e racismo que se constituíram culturalmente no seu entorno, na medida em que reforçam algumas posições marcadas pela mídia, por exemplo.

Acredito que o trabalho com as crianças seja muito particular, pois elas evidenciam outras formas de pensar as relações, elas possuem um modo diferenciado de perceber o mundo que as cerca. Assim, creio que também a maneira de perceber as diferenças, entre os pequenos, possa nos trazer outras formas de ver esse Outro, um olhar que o mundo adulto não consegue ter. Pois, como discutíamos na disciplina Pesquisa com crianças II: uma perspectiva pós-estruturalista¹, pensar como as crianças pensam talvez seja um dos maiores desafios do educador na atualidade e, assim, como este é um desafio, também é um desafio percebermos o mundo como as crianças o percebem.

Apreender um pouco dessa forma de olhar, dessa forma de pensar é um dos objetivos dessa dissertação. Para isso, recorro à pesquisa *com* crianças, deixando que elas me auxiliem na estruturação da mesma, pois, conforme Sarmiento

[...] o que aqui se viabiliza nesse processo é que as crianças são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidarem com tudo o que as rodeia (SARMENTO, 2007, p. 26).

Ainda como explica o autor é importante essa relação com o Outro e eu acredito que isso seja essencial nessa faixa etária, propiciando que a discussão sobre as diferenças se inicie o mais cedo possível, pois reafirmo o que já foi dito que é “pelo diálogo do outro e do mesmo, se aprende o mesmo

¹ Discussão realizada na disciplina “Pesquisa com crianças II: uma perspectiva pós-estruturalista”, sob orientação da Prof^a Dr^a Leni Vieira Dornelles, no semestre 2010/2, dentro do PPGEDU.



a outrar-se. É isso uma pedagogia da interculturalidade, que reconhece a diferença, mas recusa a desigualdade” (SARMENTO, 2007, p. 33). Em relação à inserção das crianças na pesquisa, Sarmiento nos instiga a incluí-las em seu processo, segundo ele, “a participação infantil constitui uma condição essencial de uma educação intercultural activa. A criança aprende a diferença, o respeito, a cidadania por estar implicado activamente na sua própria experiência de conhecimento e de vida” (idem., p. 38). Nesse sentido, esta dissertação inclui as crianças no processo da pesquisa, deixando que elas assumam uma postura crítica frente aos rumos que a pesquisa vai tomando a partir dos materiais² trazidos para discussão, tanto pelas crianças como por mim, enquanto mediadora das interações. Essa participação das crianças é muito importante, segundo a pesquisadora portuguesa Natália Fernandes

A Sociologia da Infância vem propor um enfoque renovado que acentue a ação social das crianças e sua participação no processo de socialização. Este agora é considerado como um processo fluido, partilhado e implicado entre adultos e crianças. (FERNANDES, 2009, p. 86)

As crianças estão inseridas nos cotidianos social e, principalmente escolar, e carregam marcas dessas inserções. Segundo Demartini (2011, p. 12), “grande parcela das crianças carrega em suas experiências de vida as vivências em diferentes espaços, isto é, em diferentes realidades socioeconômicas e culturais”. Assim, as crianças produzem e são produzidas pelos seus pares, pelos adultos que as rodeiam, pelos programas televisivos aos quais assistem, aos álbuns de figurinhas que colecionam, aos livros de literatura infantil que lêem ou são lidos para elas. Segundo Sarmiento,

O seu modo de interpretar e significar o mundo, sendo permeado pelas culturas nas quais se inserem, é marcado pela sua condição biopsicológica e pelo estatuto social dependente em que se encontram. Nas suas relações com os adultos e nas suas relações com outras crianças, partilham, reproduzem, interpretam e modificam códigos culturais que são actualizados nesse processo interactivo (SARMENTO, In: FILHO e PRADO, 2011, p. 43)

Para essa discussão, penso sobre um questionamento trazido por Tomás (2007). Conforme a autora, a grande questão é “permanecer num sistema que exclui mais do que inclui ou encontrar outras formas e concepções de uma transformação social e de um sistema diferente do atual?”. Assim, é urgente repensarmos a forma como as diferenças são tratadas na escola, como ela é

² Tratarei sobre os materiais nos capítulos seguintes.



abordada pelos professores e como ela é vivenciada pelos alunos em seus cotidianos, percebendo como essas práticas se organizam dentro do espaço escolar, pois

[...] trata-se de práticas que têm no racismo o seu ponto imediato de convergência, se entendermos por racismo não apenas a rejeição do diferente, mas, também a obsessão pela diferença, entendida como aquilo que contamina a pretensa pureza, a suposta ordem, a presumida perfeição do mundo. (VEIGA-NETO, 2001, p. 107)

Pensar nessas infâncias que estão ao nosso redor e que se constituem de múltiplas formas é fundamental na atualidade, pois, segundo Steinberg e Kincheloe (2001, p. 11) “a infância é um artefato social e histórico, e não uma simples entidade biológica” e ainda “não há dúvida de que a infância está mudando” (p. 32). Assim, pensar sobre essas mudanças e como elas são produto da cultura que emerge em nossa sociedade, mas também como produzem cultura em nossa sociedade são aspectos observados nesta pesquisa.

As crianças se constituem através de diferentes lugares sociais e aprendem por meio de diversas pedagogias, como por exemplo, através da mídia e de suas relações com os outros, mas também produzem sentidos nessas relações, a mídia se constitui também para as crianças e os outros também se constituem a partir dessas relações com as crianças. Segundo Fischer

Ora, nosso presente, hoje, é feito fortemente de narrativas a que temos acesso por nossas relações com a internet e a televisão; é esse presente, com todas as suas metáforas, ícones, modos de simbolizar nossas experiências mais diversas, que opera em nós, acionando memórias, construindo e reconstruindo um jeito de entender o que seria nossa história, pessoal e social. (FISCHER, 2007, p.294)

Assim, pensando nas articulações entre as infâncias e seus acessos a inúmeros recursos tecnológicos e midiáticos, não é possível concebê-las como um período ingênuo, passivo, como também não é possível lidar com uma noção única, nem como a aprendizagem advinda apenas do âmbito escolar como nos ensina Klaus:

É importante ressaltar que não se ensina e se aprende somente na escola (com as pedagogias escolares). Existem inúmeras pedagogias culturais – brinquedos, propagandas, revistas, televisão, cinema, jornais, museus, bibliotecas, dentre outras – que nos ensinam formas de vivermos cotidianamente. Por outro lado, as próprias pedagogias escolares não ficam restritas à escola. (KLAUS, 2004, p. 126)

Conforme Dornelles e Bujes,



O que nos interessa, ao pensar a infância, não é o absolutamente inusitado, o radicalmente original, mas a possibilidade de apontar novas formas de problematizar o já sabido e, quem sabe, encontrar caminhos insuspeitados para fazer frente às nossas inquietações no que diz respeito às relações que estabelecemos com as crianças. (DORNELLES e BUJES, 2012, p. 5)

Assim, não é objetivo deste trabalho descobrir *a forma* como as crianças lidam com as diferenças na faixa etária analisada, mas perceber as formas como elas se relacionam entre si e com os materiais e especialmente, os livros trabalhados, como elas resolvem seus conflitos, como vivenciam essas diferenças em seus cotidianos.

Pensar na infância a partir de suas próprias vozes é uma tarefa, no mínimo, audaciosa, já que sabemos que a infância carrega em si marcas próprias dos adultos que com elas vivem. Segundo Dornelles e Bujes,

Mas ela (a infância) resulta também de tudo o que se tem pensado, discutido e escrito ou produzido sobre e para as crianças: as ideias pedagógicas, as reflexões filosóficas, os livros de etiqueta, as pinturas, as esculturas, as fotografias, os documentos escolares, a literatura infantil, as produções midiáticas, o brincar e os brinquedos. (DORNELLES e BUJES, idem, p. 14)

A escola exerce um papel fundamental na constituição desses sujeitos infantis e é essencial que nesse espaço sejam oportunizados momentos ricos, produtivos, que promovam a discussão sobre o racismo, sobre os preconceitos, sobre as discriminações de toda a espécie. Isso vem ao encontro do que afirma Touraine “O sujeito só existe realmente se for capaz de viver a tensão entre a pertença a grupos e a uma história, e a consciência de si” (2007, p. 163). A literatura infantil contribui de forma muito rica para que essa pertença e as discussões que envolvem as diferenças ganhem visibilidade, elas permitem que as crianças tenham acesso a novas formas de ilustrações, outros padrões de representação da figura humana, outras posições ocupadas pelos sujeitos negros e nessa pesquisa apresentamos como as crianças lidam com isso, como elas reagem frente a essas novas/outras ilustrações, bonecas, histórias, imagens, etc. Segundo Sarmiento (2007, p. 37) “a percepção do outro é realizada pelas crianças a partir do conjunto de expectativas que a sua inserção cultural lhes permite”. Dessa forma, quanto maior for o repertório de representações aos quais as crianças têm acesso, maior será a possibilidade de estas transitarem por essas múltiplas formas de maneira respeitosa.

Ainda conforme Dornelles e Bujes



São as experiências de atribuição de sentido, o intrincado jogo que se institui nas práticas discursivas das quais participamos que faz com que nós nos vejamos como seres que possuem uma história, uma biografia particular sobre a qual podemos agir no sentido de transformar as nossas experiências numa direção desejada. (DORNELLES e BUJES, 2012, p. 26)

Assim, torna-se necessário que o currículo escolar esteja atento a essas experiências de atribuição e sentidos. Volto a Steinberg e Kincheloe (2001, p. 47), quando afirmam que “Um currículo familiar ou escolar que leve a cultura infantil a sério envolve as crianças no reconhecimento e análise de tais procedimentos ligados ao masculino/feminino e seus efeitos na formação pedagógica dos seus conceitos próprios”, e isso não se restringe apenas às questões de gênero, mas a todas as diferenças. O currículo precisa estar preparado para lidar com as diferenças e não ignorá-las, ou tolerá-las.

Segundo Silva (2011, p. 89), “Num currículo multiculturalista crítico, a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão”. E se tomarmos, como nos afirma Silva (idem., p. 148), que o “currículo é, em suma, um território político” mais ainda se faz necessária uma tomada de posição dos professores em relação ao que se ensina, ao que se aprende e, mais ainda, ao que se ignora na escola. Segundo Paraíso, é preciso compreender que

[...] nas escolas, em diferentes instituições e espaços, nos currículos e nos mais diferentes artefatos estão presentes relações de poder de diferentes tipos (...). Isso faz com que todas essas relações de poder recebam nossa atenção no sentido de mapeá-las, descrevê-las, desconstruí-las, mostrar seus funcionamentos e analisa-las. (PARAÍSO, In: MEYER e PARAÍSO, 2012, p. 30)

Essas crianças, com suas múltiplas infâncias, suas múltiplas formas, são minhas parceiras nessa pesquisa, me acompanharam durante este processo de construção de minha Dissertação de Mestrado e é essencial reforçar que é *com* elas que pesquisei e não sobre elas.



3. COM QUEM OLHAR? A PESQUISA
COM CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL





3. COM QUEM OLHAR? A PESQUISA COM CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

3.1 A METODOLOGIA DE PESQUISA COM CRIANÇAS

Para a construção deste trabalho utilizo a metodologia de pesquisa *com* crianças por entender que esta pode proporcionar ao pesquisador e também ao objeto pesquisado uma visão maior dos artefatos que fazem parte do mundo das crianças que participam desse projeto de pesquisa e, também, por entender que as crianças podem participar desse percurso de forma mais ativa do que é apresentado em outras metodologias.

Acredito que ao eleger para o trabalho a concepção de infâncias elegi também essa metodologia por acreditar que as crianças podem falar sobre seus mundos, suas experiências, seus saberes, pois, segundo Sarmiento (2009, p. 16), “O desenvolvimento de novas reflexões sobre a infância contemporânea está profundamente associado à mudança do estatuto das crianças no mundo de hoje”.

Para essa perspectiva, as crianças deixam de ser invisíveis e passam a fazer parte do processo, passam a contribuir para as investigações com seus pontos-de-vista, com suas formas particulares de perceber o mundo que as rodeia.

Conforme Tomás

As temáticas relacionadas com a infância nas sociedades contemporâneas continuam a ser consideradas como uma problemática menor, desde a discussão, ainda incipiente, do papel das crianças na sociedade, à sua participação, ou não, em matérias que lhes dizem respeito e a fenômenos sociais complexos. (TOMÁS, 2011, p. 130)

Assim como a temática das crianças ainda não é colocada nos meios de investigação como uma questão importante a ser debatida, muito mais desvalorizada é a opinião das crianças sobre essas temáticas, excluindo-as de qualquer opinião e discussão acerca dos assuntos que lhes são próprios.



Nesse trabalho, o objetivo é dar voz às crianças participantes. Tomando as palavras de Sarmiento,

O que aqui se visibiliza neste processo é que as crianças são competentes e têm capacidade e formularem interpretações da sociedade, dos e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidarem com tudo o que as rodeia. (SARMENTO, 2007, p. 26)

Nesse sentido, os caminhos da pesquisa serão traçados com a participação das crianças, no sentido de que elas irão, junto comigo, analisar os materiais disponíveis, os livros, seus personagens, as histórias. Tomo novamente Sarmiento, quando explica que

[...] não são apenas os adultos que intervêm junto das crianças, mas as crianças também intervêm junto dos adultos. As crianças não recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura, seja sob a forma como a interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem, a partir das suas próprias práticas. (SARMENTO, 2009, p. 29)

Essas transformações que as crianças podem operar em nossa sociedade estão diretamente ligadas ao objetivo central desta pesquisa, qual seja perceber como as relações entre crianças brancas e negras se dão numa turma de Educação Infantil, principalmente a partir do que é apresentado acerca de brancos e negros presentes na literatura infantil.

No entanto, ainda são poucas as pesquisas que se aventuram nesse mar, mas já é possível visualizar um aumento nesse número. Conforme Prout,

As tentativas de construção de procedimentos para dar voz e participação às crianças na tomada de decisões respondem diretamente a estas questões de flexibilidade, agilidade e engajamento institucional. [...] já há um corpo crescente de pesquisas que sugere que a participação de crianças na tomada real de decisões na escola e em seus bairros tem muitos resultados positivos. (PROUT, 2010, p. 33)

Adoto, portanto, a postura de fazer emergir o que dizem as crianças, permitindo que elas assumam seus lugares de protagonistas. Esta é uma pesquisa que dialoga com as crianças e não pretende versar sobre elas. Segundo Carvalho e Müller,

Apesar de observarmos avanços nos estudos da infância, que têm procurado deslocar a dimensão adultocêntrica ao ceder lugar à voz da criança, ainda persiste a confluência de pesquisas feitas *sobre* as crianças e não *com* elas. (CARVALHO e MÜLLER, 2010, p. 67)

Ainda conforme os autores, o pesquisador precisa ouvir a criança sem a intenção de fazer juízos de valor, “não cedendo à tentação de querer ouvir o



que se pretende ouvir” (idem., p. 67). Também nesta pesquisa isso será fundamental, pois não se pretende julgar as concepções de branquitude e negritude que as crianças tenham na Educação Infantil, mas sim visualizar, experimentar como se dá o processo de identificação/distinção entre os pequenos, principalmente através de um dos materiais mais disponíveis nas salas de Educação Infantil, quais sejam os livros de literatura infantil.

Mas essa tarefa de dar voz às crianças não é uma tarefa fácil, tendo em vista que essas crianças não são parte de uma categoria homogênea de análise e, muito menos, estão ali, prontas a servir o pesquisador com aquilo que ele deseja ouvir. Segundo Tomás,

Para escrever sobre a infância é necessário tê-la e compreendê-la, mesmo que muitas vezes ela se mostre, à primeira abordagem, ilegível, incompreensível, talvez até inacessível. Escrever sobre a infância é, afinal, uma tentativa de mapear a multiplicidade dos sentidos, as múltiplas vozes e as diferentes escalas onde as crianças se movem e são movidas. (TOMÁS, 2011, p. 134)

Assim, o pesquisador que se aventura pelo mar da pesquisa com crianças, precisa estar ciente de que as respostas virão, talvez, através do silêncio, ou não virão. E que as perguntas quem talvez as faça seja a criança e não ele. É possibilitar que a lógica se inverta e que as crianças, por vezes, tomem o controle dos rumos da pesquisa, deixando o investigador apenas na posição de observador.

Ainda conforme Carvalho e Müller (idem., p. 71), “[...] o pesquisador deve assumir que as crianças podem expressar suas diferenças implicadas em tudo o que são e em tudo com que se relacionam; é preciso estar atento às suas outras linguagens, não apenas a verbal e a escrita [...]”. Nesse sentido, a metodologia utilizada na pesquisa pode prever diversificadas formas de interação entre as crianças e com os materiais disponíveis, tais como: desenho, expressão oral, fotografia, modelagem, dramatizações, expressões musicais, entre tantas outras que puderam ser contempladas a partir do que as crianças julgavam pertinentes para o processo da pesquisa.

A pesquisa com crianças permite uma maior aproximação do pesquisador com as crianças que participarão da construção da pesquisa. Segundo Ramos

[...] as pesquisas que envolvem atividades mais ativas (pinturas, desenhos e jogos), além de serem mais divertidas e prazerosas para as crianças, também as ajudam a comunicar-se melhor, facilitando a formulação de respostas a questões mais abstratas, que, só por meio



da verbalização, talvez representasse maior cansaço ou dificuldade para elas. (RAMOS, 2009, p. 242).

Dessa forma, através da pesquisa com as crianças, é possível aproximar-me mais do que pensam e evocam as crianças acerca de suas verdades sobre a questão de raça, bem como formular, com elas, hipóteses sobre essa temática.

Daí porque a investigação com criança precisa ser inventada a cada nova pesquisa, ou seja, “a busca por encontrar uma outra linguagem para dizer [...] um novo pensamento sobre a educação” [dos infantis] (Paraíso, 2012, p. 37). [...]. Ou ainda, [como ao se fazer] uso de um referencial pós-estruturalista que utilizam as crianças como partícipes de suas investigações ou mesmo que fazem uso da análise das discursividades que tratam da infância para compor o cenário de suas pesquisas, [verifica-se] quais verdades fazem emergir os modos de ser criança na contemporaneidade das pesquisas [...]. Verdades sobre infâncias e como essas produzem, regulam controlam e governam os infantis. Verdades que precisam ser suspensas, verdades capazes de perceber como as crianças vão se tornando o cerne das pesquisas [...]. Entendo que estudar infância a partir das crianças é aprender sobre a possibilidade de aguçar nossa capacidade de se “estar à espreita” (PARAISO, 2012, p.40), aberta para como elas se colocam, povoam e agenciam nossas pesquisas. (DORNELLES, 2013, p.7, no prelo).

Ao propor a pesquisa com crianças, defendo um olhar mais atento às suas verdades, ao que elas têm a nos dizer, estar à espreita e atenta ao que elas estão construindo em seus cotidianos, sem que nós, adultos, estejamos dando a devida atenção e o merecido respeito em nossas negociações acerca dos rumos do trabalho. Segundo Carvalho e Müller “negociar com as crianças implica colocar-se ao lado delas, quer dizer, respeitar a espontaneidade de cada uma delas, sem tolhê-las ou ofender as suas liberdades, mesmo quando suas falas desejam se calar e os nossos ouvidos só querem ouvir” (idem., p. 76).

Conforme Sarmiento,

Os novos estudos sociais da infância poderão ser apresentados a partir de quatro pressupostos (...) a colocação da criança como objeto de conhecimento em si mesmo, e a partir de si mesmo. (...) A recusa da redução da criança à dimensão de ‘ser em transição’ para a vida adulta. (...) A geração é um conceito relevante na análise das crianças. (...) A análise das crianças e dos seus mundos de vida exige uma abordagem interdisciplinar que considere em simultâneo, a natureza e a cultura, o indivíduo e o grupo, o corpo e o pensamento, a ação e a sua reflexão. (SARMENTO, 2009, p. 17)

Dessa forma, a pesquisa que ora apresento procurou dar essa voz às crianças, sabendo que os próximos passos seriam incertos, já que os caminhos



foram traçados de forma conjunta com as crianças. Não busco confirmar hipóteses previamente elaboradas e coletar provas junto às crianças, pretendi investigar, explorar, construir, com a multiplicidade que os dois próximos prefixos possibilitam - desconstruir e reconstruir -, as formas como as crianças de uma turma de Educação Infantil pública de uma cidade do interior se constituem enquanto brancas, negras, mulatas, etc. e como se relacionam com esses conceitos, através da literatura infantil. Segui com as crianças um caminho que possibilitasse

Entender, portanto, que “o desenho metodológico de uma pesquisa não está (e nem poderia estar) fechado, e decidido a priori e que não pode ser “replicado” do mesmo modo, por qualquer pessoa, em qualquer tempo” (Meyer, 2012, p.20). Tal perspectiva vai orientar o modo como fazemos nossas pesquisas com crianças, como perguntamos e formulamos os problemas a serem investigados com elas. Inventarmos a partir delas novos territórios, novos questionamentos, inventarmos novos caminhos para estarmos com elas e isso irá colaborar para darmos visibilidade a seus ditos, principalmente se nos despirmos de nossas verdades, das certezas construídas até aqui quando se trata de pesquisar infâncias colocando-as em suspenso. (DORNELLES, 2013, p.7, no prelo).

permitindo que as crianças construíssem, através dessa metodologia de pesquisa, suas formas de interação com a temática proposta, com suas pertencas culturais, com as diferenças.

3.2 A TURMA DE EDUCAÇÃO INFANTIL ESCOLHIDA

O grupo escolhido para a pesquisa é uma turma de Pré-Escola para a qual lecionei durante o ano letivo de 2012, numa escola da rede pública municipal da cidade de Portão, Rio Grande do Sul/Brasil, entre o Vale do Caí e o Vale do Rio dos Sinos. A cidade tem, aproximadamente, 49 anos de emancipação e sua colonização se deu, principalmente, por imigrantes alemães que vieram para a região do Vale dos Sinos. A população do município conta, entretanto, com descendentes de várias etnias, possuindo, inclusive, uma comunidade quilombola em seu interior. Apesar dessa multiplicidade étnica que se apresenta, o município considera-se de origem tipicamente alemã, tanto que a festa anual da cidade, conhecida como Festa do Povo, tem seu nome original escrito em língua alemã, ou seja, “Volksfest”.



Essa diminuição dos outros povos que participaram da construção e formação do povo portonense pode produzir, como nos diz Skliar (2003, p. 58), numa certa sensação de exílio. Exílio daqueles que não são contemplados no nome da festa, daqueles que não são valorizados em sua cultura, em seus costumes e precisam se adaptar à cultura dita dominante, qual seja, a cultura germânica.

A turma com a qual pesquisei é composta por 18 alunos, sendo 9 meninos e 9 meninas.

A maioria dos alunos da turma aprecia muito os momentos de história, gostam de ouvir, ver as ilustrações, fazer questionamentos acerca das histórias narradas.

Não há, na turma, nenhum aluno, cuja cor de pele seja negra, mas há alguns alunos que podem ser declarados negros, pois são filhos de pai ou mãe negros ou, ainda, tem seus antepassados, avós, bisavós negros. Essa questão não nos pareceu empecilho para a realização da pesquisa, já que a proposta é discutir as conceituações, os estatutos de raça, as impressões que os alunos têm e produzem a partir do trabalho com a literatura infantil com esta temática, fazendo isso com todos os alunos. Como nos afirma Kabengele Munanga,

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. (MUNANGA, 2005, p. 16)

Assim, a discussão acerca da racialidade das crianças pôde ser realizada independente do público que dela participou. Tratou-se de investigar com o grupo a consciência que eles tem de si e do outro no que se refere à raça, ou seja, como explica Touraine (2007), ter “consciência é [ter] a presença num indivíduo ou num grupo e indivíduos de representações de si que contenham juízos de valor morais sobre as condutas desse indivíduo ou desse grupo [...]”. (p.138).



4. A LITERATURA INFANTIL E OS MODOS DE VIVER A RACIALIDADE





4. A LITERATURA INFANTIL E OS MODOS DE VIVER A RACIALIDADE

A literatura infantil é amplamente utilizada em classes de Educação Infantil com dois propósitos muito distintos, o de recreação, divertimento, como mais um recurso para os momentos de lazer da criança nesse espaço, e também como recurso pedagógico, através do qual as professoras incentivam o hábito da leitura, promovem o letramento dos que ainda não são alfabetizados, proporcionam a interação dos pequenos com as gravuras, incentivam as interpretações textuais através de questionamentos e trabalhos, na maioria das vezes, artísticos. Contudo, como nos afirma Kaercher

[...] não podemos pensar as práticas de leitura deslocadas de seu contexto. Elas são construções culturais que se interligam a fatores tão diversos quanto a noção de infância [...]. Portanto, a validade de uma prática de leitura só pode ser pensada se atentarmos para as especificidades do aluno com o qual estamos trabalhando. (KAERCHER, 2010, p. 54)

É sobre o uso pedagógico da literatura infantil enquanto recurso que analiso em minha dissertação, mais especificamente quando ela é utilizada como instrumento de trabalho que problematiza acerca dos preconceitos e estereótipos sociais na infância. Falo em preconceito e estereótipo pois ambos são distintos, mas podem andar um ao lado do outros conforme nos diz Babo

Ao lado do “estereótipo” surge o “preconceito”. Trata-se de dois conceitos frequentemente confundidos, mas distintos. No caso do primeiro, predomina a dimensão de classificação, pois se trata de um juízo redutor, falseado ou mesmo contraditório, quase sempre depreciativo e feito com desconhecimento de causa, referente a um determinado grupo e seus elementos. [...] No caso do preconceito, o elemento afectivo é mais intenso. Encerra uma implicação avaliativa, também ela quase sempre negativa, face a um objeto ou a um grupo social. (BABO, 2007, p. 288)

Penso que, no contexto de sala de aula de educação das crianças, a literatura infantil tem muito a contribuir também para a questão da racialidade e da promoção da igualdade entre todos, pois, conforme Kirchof (2009) nos últimos anos houve um aumento muito grande de obras publicadas, cujo tema principal é a diferença. Assim, essas obras, enquanto pedagogias culturais, atuam diretamente nas escolas, produzindo sujeitos a partir de suas narrativas. Segundo Sefton e Martins (2004, p. 379) “entende-se por pedagogias culturais



aquelas que não se limitam ao espaço escolar, ocorrendo em diferentes espaços sociais, ensinando formas de ser e de viver”. Dessa forma, a literatura infantil age, entre as crianças pequenas, como uma forte pedagogia cultural, ensinando-as sobre comportamento, sobre formas de ser criança e, com isso, formas de ser sujeito em nossa sociedade, pois, ainda conforme Sefton e Martins (idem., p. 379), “é impossível deixar de questionar os possíveis efeitos que os discursos das narrativas literárias produzem na constituição dos sujeitos”.

Sobre os efeitos da literatura, encontramos em Foucault, suas possibilidades de instaurar condições de verdade. Segundo ele,

Daí a sua dupla relação com a verdade e o poder. Enquanto que o fabuloso só pode funcionar no terreno indeciso entre verdadeiro e falso, a literatura, no que lhe toca, instaura-se numa decisão de não-verdade: dá-se explicitamente como artifício, comprometendo-se porém a produzir efeitos de verdade como tal reconhecíveis; a importância que, na época clássica, se concedeu ao natural e à imitação é uma das primeiras maneiras de formular este funcionamento “em verdade” da literatura. (FOUCAULT, 1992, p. 126)

Ainda conforme Foucault (idem., p.127) “Que não se esqueça, porém, que esta posição singular da literatura não é senão o efeito de um certo dispositivo de poder que atravessa, no Ocidente, a economia dos discursos e as estratégias do verdadeiro”.

Para Silveira (2002), nenhuma linguagem é neutra, nenhuma linguagem “brota da natureza”. Ela é marcada pelas contingências pragmáticas, pelas práticas dos sujeitos que a criam e recriam continuamente, pelos poderes móveis dos grupos que nela imprimem suas visões. Dessa forma, também com a literatura que é apresentada aos alunos nas classes de Educação Infantil não temos escolhas aleatórias, os professores que fazem essas escolhas estão marcados por suas posições de sujeito na sociedade pós-moderna e, por isso, não conseguem abrir mão de suas posições no momento dessas escolhas. Dessa forma, acredito que as discussões acerca das diferenças raciais devam estar no cerne das atuais reflexões pedagógicas, permitindo que esses Outros sejam contemplados no cotidiano das salas de aula onde estão inseridos, promovendo a igualdade racial. Pois, ainda para Silveira (2002), por vezes, não é a nomeação que reforça a desigualdade, mas o silenciamento dos atores de



ações desabonadoras ou a sua subsunção nas generalizações impessoais. Assim, a mudança precisa ocorrer, mas sem deixar de lado seus protagonistas.

4.1 A RACIALIDADE E A PRESENÇA DA TEMÁTICA AFRO-BRASILEIRA NA LITERATURA INFANTIL

Pensar nas diferenças raciais a partir da visão das crianças é um desafio que se coloca nesta pesquisa, pois segundo Trindade (2002, p. 9), “A nossa formação docente muitas vezes é marcada por uma inculcação de preconceitos que, certamente, corroboram para a produção de maiorias invisíveis e silenciadas, e isto é tão forte que nem percebemos” e segundo Tomás

Estas dificuldades traduzem-se neste trabalho, por exemplo, no risco de manipular ou induzir as crianças a dizerem o que consideram que o adulto-investigador quer ouvir, por exemplo aquilo que interessa para a concretização dos objetivos do trabalho. (TOMÁS, 2011, p. 135)

Assim, a problemática das diferenças será analisada a partir do que as crianças têm a dizer sobre ela, como se percebem, como percebem os outros. Através dos livros de literatura infantil, procurei analisar como as crianças se relacionam com o personagem diferente, quais as suas reações, quais as manifestações que apresentam ao longo das narrativas e nas discussões que se seguiram após a leitura das histórias.

Para Moreira e Candau

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar. (CANDAU, In: MOREIRA e CANDAU, 2010, p. 16)

Assim, este trabalho pretende quebrar com esse silenciamento, possibilitando que essas diferenças apareçam e que as crianças possam debatê-las de forma espontânea, pois entendo que para conviver com as diferenças é preciso entender/discutir/se mostrar/ sobre o que se diz, o que se declara sobre suas pertencas culturais num grupo racial.



Tomamos o conceito de racialidade a partir de Kaercher. Segundo ela, podemos tomar o conceito de racialização como

[...] um conjunto de discursos e práticas que imprimem aos corpos, através de sentidos presentes em diferentes práticas culturais, marcas que fundem, no Brasil, os conceitos de raça e cor, para promover, através desta fusão, a hierarquização de diferenças e a implementação de desigualdades. (KAERCHER In: KAERCHER e TONINI, 2011, p. 100)

Assim, estamos olhando para as formas como as crianças lidam com essa possível hierarquização das diferenças, procurando perceber os modos que elas utilizam para se relacionarem com essas diferenças e se isso resulta em desigualdades dentro do contexto da sala de aula.

Ainda conforme Candau (2010, p. 23) “A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais”. Assim, este trabalho objetiva essa educação para o reconhecimento e respeito dessas diferenças.

A aprovação da Lei 10639/2003 contribuiu para que essas discussões fizessem parte dos currículos escolares das séries iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, na Educação Infantil, esse tema ainda é muito pouco explorado. Alguns professores acreditam que as crianças pequenas não tem preconceitos, outros não sabem como trabalhar com essa temática e outros, ainda, acreditam que elas terão muito tempo para estudar sobre isso no Ensino Fundamental. Essa não é a minha perspectiva. Defendo, através deste trabalho, que as crianças pequenas já podem apresentar algumas formas de preconceitos e discriminações contra crianças negras, que a Literatura Infantil pode ser um recurso muito rico para explorar essa temática e, acima de tudo, que a Educação Infantil seja um momento propício às discussões acerca de raça e também de outras diferenças. Entendo que as identidades das crianças estão se constituindo e precisam conviver com as diferentes representações de si e do outro, para que possam formar suas opiniões, seus valores e o direito de si e do outro. Mesmo aquelas crianças que não apresentam falas preconceituosas explícitas contra as crianças de outra cor, precisam participar dessas discussões a fim de enriquecer seu repertório de modos de ver a si e ao outro, para desse modo, quem sabe, ter subsídios para repensar sobre o que vê na televisão, o que escuta na música de um cantor famoso, o que lê no livro didático, todas as crianças precisam ter presente as relações interculturais



que fazem parte do seu cotidiano e dessas com a reconstrução de um outro pensamento racial.

É preciso que a escola possibilite às crianças essas reflexões acerca de si e dos outros, permitindo que elas se constituam enquanto seres humanos conscientes de suas responsabilidades sociais e de suas possibilidades transformadoras. Segundo Dornelles e Bujes (2012, p. 27), “(...) quem sabe, ao tomá-la pelo avesso, possamos estar participando de outros modos de inventá-la, abrindo novas possibilidades de ser criança”.

Segundo Nilma Lino Gomes “[...] a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã. (GOMES, In: MOREIRA e CANDAU, 2010, p. 69). Ainda conforme a autora, também precisamos ter cuidado com essa função da escola, “É preciso igualmente tomar cuidado para não depositarmos toda a nossa esperança de superação do racismo e das desigualdades raciais na educação escolar” (idem, p. 87). Em nossa pesquisa, temos essa convicção, de que poderemos auxiliar no processo de discussão dessa temática, mas que não poderemos resolver o problema do preconceito com alguns encontros e algumas histórias.

Mesmo sabendo que não será possível resolver todos os conflitos que envolvem as discussões acerca das diferenças raciais na Educação Infantil, é preciso “continuar desalinhados, desencaixados, surpresos, para não continuar acreditando que nosso tempo, nosso espaço, nossa cultura, nossa língua, nossa mesmidade significam todo o tempo, todo o espaço, toda a cultura, toda a língua, toda a humanidade” (SKLIAR, 2003).

Segundo Nilma Lino Gomes, em material publicado pelo Ministério da Educação sobre as Relações Étnico-Raciais,

Refletir sobre a escola e a diversidade cultural significa reconhecer as diferenças, respeitá-las, aceitá-las e colocá-las na pauta das nossas reivindicações, no cerne do processo educativo. Esse reconhecimento não é algo fácil e romântico. Nem sempre o diferente nos encanta. Muitas vezes ele nos assusta, nos desafia, nos faz olhar para a nossa própria história, nos leva a passar em revista as nossas ações, opções políticas e individuais e os nossos valores. Reconhecer as diferenças implica romper com preconceitos, superar as velhas opiniões formadas sem reflexão, sem o menor contato com a realidade do outro. (MEC, 2007, p. 22)



Essa discussão é importante e precisa ganhar a visibilidade dos currículos escolares, permitindo que os alunos possam reconhecer essas diferenças e respeitá-las. Contudo precisa-se estar atento que, viver junto com nossas diferenças implica entender que a

[...] procura de comunicações interculturais é inteiramente positiva num mundo onde as misturas culturais aumentam e onde os universos culturais deixam de estar separados materialmente uns dos outros; [...] é necessário enfrentar os riscos crescentes de confrontos apoiando-se na interpretação mais forte do tema da diferença; mas este último é apesar de tudo demasiado frágil para recuar a indiferença, a segregação, o ódio, pelo que se deve recorrer à noção de reconhecimento do outro como sujeito (TOURAINÉ, 2007, p.202).

Entendo, contudo, que nesta Dissertação de Mestrado essa discussão é importante desde os primeiros anos de vida escolar e que cabe, também, aos professores incluí-las nos cotidianos escolares, nas atividades de rotina de sala de aula desde a turma dos pequenos.

Conforme Gomes (2010, p. 70), “Em uma sociedade multirracial e pluricultural, como é o caso do Brasil, não podemos mais continuar pensando a cidadania e a democracia sem considerar a diversidade e o tratamento desigual historicamente imposto aos diferentes grupos sociais e étnico-raciais”. E essa cidadania precisa ser construída também na escola, onde os alunos passam boa parte do seu tempo e onde vivenciam práticas que podem (des)construir o que vivenciam fora dela, de acordo com o que é proposto pelos seus professores.

Saindo um pouco dessa perspectiva de que apenas os negros teriam a ganhar com essa mudança de paradigma, Nilma Lino Gomes (idem.) nos traz um outro lado dessa história. Pensar diferente sobre os diferentes é um ganho para todos. Segundo ela, “É importante salientar que a introdução de uma releitura sobre a África e a cultura afro-brasileira na escola afeta e causa impacto não só na subjetividade dos negros. Os outros grupos étnico-raciais presentes nessa instituição, sobretudo o segmento branco, também usufruirão dessa mudança”. (GOMES, In: MOREIRA e CANDAU, 2010, p. 73). E esse movimento exige a participação de todos, pois, ainda conforme a autora (p. 82), “Tal postura não se constrói no isolamento. Ela é edificada na relação com o outro”.

Seria muita ingenuidade que o objetivo desta Dissertação fosse o de erradicar todas as formas de preconceito e discriminação que possam aparecer



entre as crianças da turma pesquisada, entretanto, defendo que o acesso às possibilidades de discussão e reflexão poderão qualificar e problematizar as concepções que estas crianças têm acerca de si e do outro acerca dessas misturas que se evidenciam cada vez mais na constituição dos nossos alunos. Sabemos que a escola, sozinha, não resolverá esta questão, talvez essa problemática um dia estará mais solidária ao outro diferente de si. No entanto, promover o diálogo, permitir o acesso aos materiais, propiciar atividades diversificadas poderá contribuir para que estas questões possam ser evidenciadas e, por isso, deixar o espaço do invisível, do velado, dos não-ditos. Pode-se compreender a partir dessas prerrogativas que “[A criança negra] não surge fora da vida social como uma figura contemplativa ou um protesto solitário. A relação de si para si deve comandar as pertencas sociais (TOURAINÉ 2007, p. 204), para que possa interagir e perceber o outro.

Entendo que o trabalho com a literatura na Educação Infantil já pode ser antecipado naquilo que prevê a Lei 10639, que obriga o ensino das culturas afro nas Séries Iniciais, possibilitando que essas discussões já sejam feitas com as crianças menores e, que essas mudanças tenham a possibilidade de serem levadas a termo já na infância. Quem sabe, produzindo com isso, sujeitos menos radicais quanto a seus preconceitos, quem sabe colaborando com a redução dos mesmos contra esse Outro, esse diferente de si. Minha dissertação mostra que através do lúdico, da literatura infantil, da brincadeira, do faz-de-conta, tão presentes no trabalho diário com a Educação Infantil, seja possível desvencilhar essa trama de preconceitos e estereótipos que a mídia e a história se encarregaram de produzir de forma tão eficiente. Segundo Kaercher (2002, p. 100) “Indagar sobre estas representações é desarranjar os fios que formarão, ou não, as identidades das crianças negras na escola”. E o papel dos professores que estão em sala de aula diariamente também é fazer com que estes fios se reorganizem, se reorganizem, se ampliem, enfim, se renovem.

Para auxiliar nessa tarefa, o mercado editorial voltado à literatura infantil tem trazido importantes contribuições. Conforme Silveira, Bonin e Silveira,

[...] nas últimas décadas, a escola se tornou uma espécie de ‘fiadora’ de indicação de livros para crianças; assim, na medida em que a instituição é uma espécie de caixa de ressonâncias de discursos pedagógicos e sociais mais amplos, compreende-se que a proliferação social dos discursos sobre a diversidade e a diferença, também



corporificados em políticas educacionais, tenha repercutido na produção de obras infantis que tematizem a diversidade – étnica, etária, de classe social, de ‘deficiência’ – e que tais obras tenha na escola um canal importante de divulgação. (SILVEIRA, BONIN e SILVEIRA, 2011, p. 02)

Dessa forma, há uma quantidade bastante grande de materiais à disposição dos professores para serem trabalhados em sala de aula e outros tantos estão sendo produzidos a fim de dar conta dessas novas necessidades mercadológicas.

Essa proposta de trabalhar com as diferenças raciais já nas classes de Educação Infantil encontra apoio também em Thoma (In: THOMA e LOPES, 2005), quando esta afirma que o mundo atual está vivendo um tempo de hibridismo cultural, em que não é mais possível falar de uma cultura, de uma única identidade, mas de múltiplas formas de ser sujeito, da alteridade como constituinte dos sujeitos. Dessa forma, tal pesquisa procura se inserir nesse contexto atual, contribuindo para os estudos acerca da diferença cultural. De algum modo se pode falar aqui também, de direito cultural, direito humano e, sobretudo, político de se poder viver com as nossas diferenças como nos ensina Touraine (2007).

Assim, entendo que esse hibridismo também deva ser evidenciado nas salas de aula de crianças de forma a garantir que essas diferenças possam ser vivenciadas por esses sujeitos e não negadas, controladas, silenciadas. Através do trabalho com a literatura nas turmas de Educação Infantil, penso que esses sujeitos poderão ver a si mesmos como personagens principais e não como coadjuvantes numa história branca, com elementos brancos, com personagens principais brancos. De modo que as crianças negras possam ver a si mesmas não como ‘estranhos’ mas como sujeito de suas pertencas de suas solidariedades.

Sobre a questão da construção das identidades sociais relacionadas às narrativas, é importante trazer algumas considerações feitas por Moita-Lopes (2002), em que o autor ressalta o papel que as narrativas desempenham na construção das identidades sociais. Defende, em seu trabalho, questões sobre como a escola pode desempenhar um papel fundamental, no sentido de levar os alunos a perceberem outros discursos que desestabilizam os já tão naturalizados. Segundo o autor (idem., p. 135) “Examinar o discurso dessa



perspectiva acarreta considerar os efeitos sociais nas práticas discursivas onde agimos, o que está crucialmente relacionado a como construímos nossas identidades sociais e a como essas são construídas pelos outros”.

Dessa forma, perceber as narrativas literárias como uma materialidade na formação das identidades dos alunos é pensá-las em sua força, em seu poder de produzir efeitos sobre o público ao qual ele se direciona, o qual ele atinge, pois, ainda conforme nos mostra Moita-Lopes (2002, p. 138) “as identidades sociais não são definidas por fatores biológicos mas por como esses e outros fatores são representados no discurso e, portanto, na história, na cultura e na vida institucional”.

As identidades sociais, como o autor traz, teriam três traços essenciais: a fragmentação, a contradição e o fluxo. A fragmentação estaria justificada pelo fato de que as identidades não são homogêneas, elas revelam modos de ser e esses modos podem se agrupar em um mesmo sujeito (etnia, classe social, crença, gênero, raça, etc.). A contradição nos remete às diferentes formas de agir de um mesmo sujeito, dependendo da situação, ou seja, uma dada pertença não excluiria outra que aparentemente soe como contraditória. O fluxo poderia ser explicado pela natureza construtiva das identidades, ou seja, elas vão se construindo e reconstruindo ao longo das experiências pelas quais os sujeitos passam.

Assim, penso que esses traços da identidade social também possam ser percebidos nas crianças desde pequenas, pois elas também são sujeitos de suas histórias, elas também apresentam suas verdades conforme determinadas situações, elas também se constituem a partir de suas múltiplas experiências. E a literatura infantil pode agir nessas constituições de forma muito intensa, pois como afirma o autor, “as narrativas nos fornecem meios de nos reconstruirmos no mundo social” (Moita-Lopes, 2002, p. 143).

Outra questão trazida por Moita-Lopes (idem.) é interessante para o trabalho desenvolvido nessa pesquisa, a questão dos discursos que são naturalizados de forma a parecerem verdades estáveis e isso pode ser relacionado de modo bastante intenso às questões de raça, etnia, crença, gênero, enfim, às questões das diversas culturas que ora se apresentam. O autor traz os estudos de Linde (1993, In: MOITA-LOPES, 2002), em que esta mostra que “o ato de fazer parecer natural um traço cultural é uma tentativa



deliberada ou quase-deliberada daqueles no exercício do poder de usar o discurso da normalização de modo a fazer com que a ordem do mundo pareça ser um fato da natureza”. Também Veiga-Neto (2001, p. 115) nos traz essa questão pois, segundo ele, a norma pode ser compreendida como “o resultado de um conjunto de operações que institui e dá sentido a polaridades que guardam sempre uma relação assimétrica entre si”.

Assim, as questões raciais no Brasil foram, desde muito cedo, estabelecidas de forma naturalizada, negros eram usados como escravos porque sua natureza lhes condenava a tal fardo, não eram os brancos que estavam equivocados ao agir de tal modo, eram os negros que estavam apenas cumprindo com a função que a natureza lhes havia dado. E essa incoerência não é, nos dias de hoje, oficial, embora muitas pessoas ainda ajam ou pensem dessa forma, ou seja que os negros desde os mais pequenos tenham menos direitos, menos inteligência, menos honestidade, entre tantos outros menos que se não são declarados, são silenciados, mas que existem e estão presentes em nossa sociedade, colocando esses Outros para fora do sistema branco de ser. Ou melhor, estar atento para o como desde pequenas as crianças negra constroem uma capacidade de resistência, de e para tudo aquilo que lhe quer destruir, arrancar sua individualidade, sua subjetividade que apesar disso nunca desaparece por completo, mesmo quando já não há mais um número tatuado em seu antebraço (TOURAINÉ, 2007).

Moita-Lopes (2002, p. 186) apresenta uma outra advertência, um aviso, um chamado a nós professores, convocando-nos, pois, segundo ele, a pensar “se as histórias que as pessoas contam é um modo de construir a vida social e nossas identidades sociais, os professores têm que refletir sobre as histórias que são contadas e incorporadas às ordens de discurso (Foucault 1971) escolares [sobre racialidade], já que definem o que é verdade [...]”.

Assim, não é possível que a escola contribua para que uma só verdade seja construída no espaço escolar. A diferença racial precisa ser contemplada nos currículos escolares, permitindo que os alunos se identifiquem e se sintam valorizados, positivados nesse espaço.

Conforme Bonin (2008, p. 317), o autor Alvarez-Uria (1995) após analisar o disciplinamento em processos de escolarização, conclui que “é no cotidiano, nas ações rotineiras e aparentemente banais, que a escola produz sujeitos e



converte diferenças em desigualdades”. Penso que isso acontece em parte porque a escola não foi preparada para lidar com essas diferenças de uma forma sincera, franca, mas através de subterfúgios, através de metáforas, tentando evitar o discurso direto sobre as diferenças que nos constituem. Não falamos, no ambiente escolar, do preconceito real, falamos das pedagogias culturais que vimos na novela, de uma reportagem no jornal, mas não deixamos que nossos alunos tomem parte nesse discurso e narrem, a partir de suas próprias vivências, como esse preconceito existe e se materializa no seu cotidiano. Esses discursos também estão relacionados às imagens apresentadas a eles, numa história, num trabalho, na montagem de um cartaz, na fotografia da turma, pois, conforme Cunha

As imagens, sejam das mais diferentes produções, da Capela Sistina ao Almanaque da Monica, sempre contam histórias a partir de determinados pontos de vista, sendo que muitas vezes há intencionalidade por parte dos produtores de imagens em produzir determinadas narrativas sobre o mundo. (...) Muito além de uma “neutralidade”, as imagens modelam nossos modos de ver, narram o mundo a partir de determinados pontos de vista, territorializam tribos, constroem e disputam significados. (CUNHA, 2011, p. 05)

Ainda conforme a autora, alguns estudiosos que se debruçam sobre as pesquisas de Cultura Visual afirmam que “os significados sobre o mundo social também são criados através das imagens visuais veiculadas pelos diferentes tipos de tecnologias visuais” (idem, p. 7).

A escola fala de um preconceito também idealizado e não do preconceito real, das vivências reais de seus alunos. Segundo Ladson-Billings e Henry

O ensino culturalmente relevante usa a cultura do aluno para capacitá-lo a fazer um exame crítico dos processos e conteúdos educacionais, e questionar qual o papel dele na criação de uma sociedade verdadeiramente democrática e multicultural. Esse tipo de ensino usa a cultura do aluno para ajudá-lo a construir sentido e entender o mundo. (LADSON-BILLINGS e HENRY, 1989 apud. KAERCHER, 2002, p. 105)

Atualmente, a partir das diferentes discussões que vem sendo feitas principalmente no meio acadêmico, é possível que os professores discutam, indaguem sobre as formas de discriminação e também repensem suas práticas. Ainda é muito recente no Brasil a valorização das diferenças raciais, o discurso de superioridade de uma raça sobre outra ainda é muito presente na nossa história, impedindo que esses grupos tivessem mais voz. Vem negando ao sujeito negro “toda a individualidade [cultural de sua raça], todas as [suas] características humanas” (TOURAINÉ, 2007, p.132). Neste trabalho com as



crianças de quatro e cinco anos, o discurso de superioridade racial, para esse grupo da pesquisa, no meio de nossas discussões sobre esse tema, não se mostrou de forma tão eficiente, pois as crianças admitiram, por exemplo, ouvir a história de uma princesa negra e aceitaram essa personagem, não negando sua possibilidade de exercer este papel em função da sua cor de pele.

Bonin nos traz outra importante consideração, a partir dos estudos de Segoviano (2000), que ensina que

[...] o outro, na medida mesma que é o outro, nos questiona e nos indaga. Questiona nossos supostos saberes, nossas certezas, nossas leis, pergunta por elas e, assim, permite a possibilidade de certa separação dentro de nós. Introduce certa quantidade de morte, de ausência, de inquietude, ali onde talvez nunca houvéssemos indagado, ou onde deixamos de nos perguntar, ali onde temos a resposta pronta, inteira, satisfeita, ali onde afirmamos nossa segurança e nosso amparo. (BONIN, 2008, p. 323).

Assim, penso que foi determinante na pesquisa levar esse questionamento também aos nossos alunos da educação infantil, deixar que eles próprios percebessem que há outras possibilidades, outras formas de se constituírem, outras formas de se perceberem enquanto sujeitos de sua própria história e de uma história mais ampla, de sua sociedade. Possibilitar que exercessem ações sobre suas ações, tomando para si o que trata e como se tratam as diferenças na sala de aula. Momento em que se permitiu às crianças pensarem seus próprios pensamentos.

Nos estudos de Kaercher encontramos uma reflexão muito coerente com a pesquisa proposta nessa Dissertação de Mestrado, segundo ela

[...] indagar por que nós, professores, usamos – no tramar cotidiano da escola – os mesmos velhos fios com que subordinamos/amordaçamos sucessivas gerações de negros/as é buscar pistas que nos permitam tecer, de um modo culturalmente mais múltiplo e enriquecedor para todos os envolvidos, os fios étnicos que poderão compor o intrincado bilro de que é feita a escola (e a vida). (KAERCHER, 2002, p. 106)

A partir das considerações feitas pela autora, penso que são possíveis outras/novas formas de trabalhar sobre a diferença de cor em sala de aula e estas formas não podem reforçar velhos pressupostos, velhos e ultrapassados paradigmas. Aprendi nesse trabalho com as crianças que não basta refazer, reconstruir, reformar o que antes estava posto, é preciso fazer, construir, formar novas possibilidades, novos pressupostos, em que as crianças negras e brancas estejam dentro e não à margem das discussões raciais.



Kaercher (idem., p. 107) destaca ainda que “a partir dos anos de 1990, pôde-se assistir ao nascimento de um novo modo de representar o/a negro/a brasileiro na literatura infanto-juvenil e que, também, têm-se evidenciado outras posturas pedagógicas diante das questões [raciais]”. Assim, é possível assistir ao adolecer dessa criança, ao adolecer dessas novas práticas de representação e contribuir para que se torne um adulto múltiplo, constituído pelas diferentes subjetividades do ser negro ou ser branco.

Conforme Silva e Rosemberg (2008, p. 73), “acalentamos o mito (ou a ideologia) de que as relações raciais no país são cordiais ou democráticas ao mesmo tempo em que convivemos com intensa dominação branca sobre outros segmentos étnico-raciais no acesso a bens materiais e simbólicos”. Ainda conforme os autores, aos poucos as manifestações desses grupos menos favorecidos vem ganhando mais força, mais visibilidade pública. Segundo os autores, a mídia tem uma participação muito forte na sustentação e na produção de racismo na sociedade brasileira, pois produz e veicula um discurso que naturaliza a superioridade branca, acata o mito da democracia racial e discrimina os negros (idem, p. 74).

Assim, um dos objetivos desta dissertação foi pensar, problematizar sobre quais as principais marcas que o trabalho com uma literatura infantil voltada à diferença racial pode suscitar nas crianças que têm contato com esse material literário. Esse trabalho com infância é muito importante, pois como afirma Babo (2007, p. 289), “a razão para a força com que os estereótipos se nos impõem poderá residir no facto de constituírem com frequência (embora não forçosamente) juízos prematuros, não oriundos da experiência própria do EU, mas recebidos do exterior e posteriormente interiorizados”.

Entendo e para tal investigo nessa pesquisa, a partir da entrada na sala de aula dos livros de literatura infantil com temática afro-brasileira, ou seja, livros que trazem em seus discursos narrativos ou imagéticos imagens do ser negro em nossa sociedade, contemplam a temática das diferenças raciais em seus enredos, e pensar como e se as primeiras experiências dessas crianças são experiências voltadas ao respeito entre as raças, como estas crianças internalizam essas imagens e como ocorre, se ocorrem os estereótipos. Busco refletir sobre como acontece esse processo de formação das identidades e se isso pode se constituir através das práticas pedagógicas exercidas na



educação Infantil, ou seja, pesquisar sobre quais são as concepções de raça, negritude, branquitude, que as crianças tem antes, durante e depois da pesquisa que trata da racialidade.

Busquei entender como Babo (2007) se "Os estereótipos, incontornáveis na relação entre o EU e o OUTRO, surgem pois desde muito cedo na vida dos indivíduos. De um estudo por si efectuado, a psicóloga Margo Monteith, concluiu que, desde os cinco anos, muitas crianças americanas interiorizaram já estereótipos sobre os negros [...]". (p. 289).

O Outro foi bastante marcado na produção desta pesquisa, uma vez que a literatura que trata da diversidade procura mostrar, na maioria das vezes, que esse Outro não está fora, não é anormal, ela é um dos mecanismos possíveis para incluir, para mostrar que é possível todos convivermos de forma mais respeitosa, sem que diferenças raciais possam nos discriminar, nos excluir.

Conforme Riggins (1997), o Outro deva ser usado por transmitir a noção de que o Eu nos seus discursos de identidade esteja contínua e simultaneamente negociando diversas identidades. Assim, não estamos falando em identidades estanques, mas identidades, como dizíamos acima, fluidas, que são construídas e que são também transitórias, um branco poderá pertencer a uma religião afro, ou seja, entrelaçar duas identidades, a princípio, antagônicas, ou melhor, essas identidades não são estanques, não são fixas, elas são mutáveis, elas vão se constituindo ao longo das nossas vidas, desde nossa pequenez.

Ainda conforme Riggins (1997, p. 6), "o Eu e o Outro estão de fato tão entrelaçados que, para pararmos de falar n'eles', é preciso parar de falar em 'nós'", este é o modo como a criança negra "vê-se, toca-se, escuta-se a si mesma antes de se lançar na sua grande aventura que é reconhecer um outro como sujeito e criar depois categorias que se definem pela sua luta contra os aparelhos e as conjunturas, até alcançar uma definição de si" (TOURAINÉ, 2007, p. 147). Falar de si mesmo à medida que seja possível procurar caminhos para falar de si mesma. A partir dessa relação, poderemos estabelecer que enquanto estamos falando d'eles', estamos, na verdade, falando de nós mesmos. O uso da literatura afrobrasileira com as crianças de Educação Infantil também nos remete a esta questão, enquanto trabalhamos com as crianças sobre um determinado tipo de marca ou pertença cultural,



estamos, ao mesmo tempo, falando de nossas posições e de como nos relacionamos com as demais posições que estão estabelecidas em nossa cultura e sociedade.

Não se pode perder de vista que o discurso sobre o Outro pode também produzir o racismo, pois segundo Zavala e Zariquiey (2008, p. 296), “quando se utiliza um discurso racista ao falar sobre o Outro em uma conversa cotidiana, na linguagem se reproduz [...] e que define esse Outro como inferior”. Daí a necessidade de analisarmos os artefatos culturais trabalhados em sala de aula, bem como os discursos produzidos a partir desses materiais. E esses discursos, entendo eu, precisam estar, a todo tempo, evitando e erradicando quaisquer possibilidades de racismo.

Assim, a partir dessas primeiras impressões acerca dos estudos que vem sendo feitos sobre literatura e diferenças, penso que foi possível ir desbravando outras formas de trabalhar com essas questões na pesquisa em sala de aula de Educação Infantil. Bem como, tentar perceber de que forma o preconceito pode ser debatido com as crianças a fim de problematizar as posições, as marcas de negros e brancos em nossa escola, em nossa sala de aula, em nossas famílias. Refletir sobre quem são esses negros e esses brancos, o que pensam acerca de si e do outro antes e também após o trabalho pedagógico com artefatos culturais, aqui a literatura infantil, que possibilitou a problematização dessas posições fundamentais à Dissertação.

4.2 O IMPACTO DA LEI 10639/2003 NO MERCADO EDITORIAL

Conforme os autores citados acima, somente em 1995 o governo brasileiro assumiu, pela primeira vez, sua dívida com os povos negros. De lá para cá, muitas políticas tem sido instituídas a fim de diminuir essas desigualdades, a fim de saldar essa dívida. A lei 10639/2003 é uma dessas inúmeras formas, no momento em que determina o estudo da cultura afro-brasileira nas nossas escolas, o governo garante que esse povo terá um espaço nos currículos oficiais.



Dessa lei decorrem outras questões, uma delas é a discussão trazida acerca da literatura infantil que é produzida com a temática da diversidade e aqui, especialmente no que desenvolvo sobre as diferenças raciais. Conforme os autores Silva e Rosemberg (2008, p. 109) “a aprovação recente (2003) de uma lei para a inclusão de estudos afro-brasileiros no currículo do ensino fundamental pode provocar alguma mudança na representação de negros nos livros didáticos brasileiros na medida em que abre novo nicho no mercado editorial”. Os autores (*idem.*, p. 100), ao analisarem a literatura infanto-juvenil relacionada à questão negra, trazem variados elementos sobre como foi se constituindo essa literatura. Para estes, até a década de 1920, praticamente inexistiam personagens negros na literatura infanto-juvenil publicada no Brasil. Na década posterior, os personagens negros passaram a ser mais frequentes, mas muito marcados em suas características exóticas, relacionadas ao exotismo, ao primitivismo. Entre 1955 e 1975, houve a marcação muito forte do personagem negro enquanto estereótipo, ocupando posições desfavorecidas, relacionando-o à maldade, à sujeira, etc. Já no período que compreende os anos de 1994 a 2003, os autores perceberam personagens negros de forma mais frequente, não tão estereotipados, mas ainda relacionando-os à pobreza e à miséria. E agora, após a aprovação da lei 10639/2003, percebemos que há um aumento na produção desses materiais. Segundo Aparecida Paiva

No PNBE/2008 foram inscritos 1735 títulos: 567 para a Educação Infantil e 1168 para as séries/anos iniciais do Ensino Fundamental. Do total de inscritos, 86% se inserem no primeiro agrupamento (contos de fadas, fábulas, histórias de animais, fazendas, parques, circos, etc); os temas transversais (ecologia, meio ambiente, inclusão social, questões étnico-raciais, entre outros) estão presentes em 11% dos títulos inscritos (...). (PAIVA, 2008, p. 39)

Pensar sobre o impacto que esses materiais produziram em crianças de quatro e cinco anos de idade foi uma das problemáticas analisadas nessa dissertação, ou seja, pensar como essas produções culturais estão produzindo efeitos de sentidos e modos de significar a relação com o outro nas crianças de Educação Infantil de uma escola municipal na cidade de Portão, como mostrarei adiante.

4.3 OS LIVROS ESCOLHIDOS



As obras literárias selecionadas e trabalhadas com as crianças durante a pesquisa fazem parte do acervo da escola e também do meu acervo pessoal. O acervo da escola é oriundo, principalmente, do Programa Nacional Biblioteca da Escola³, oferecido pelo Ministério da Educação. Através dele, inúmeras obras são oferecidas às escolas de forma gratuita, a fim de promover o aumento de livros ofertados aos alunos nas bibliotecas escolares.

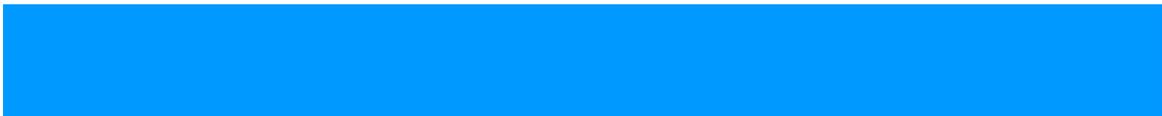
Selecionei os livros a partir da leitura dos mesmos, classificando aqueles cuja temática estivesse de acordo com a pesquisa e que apresentassem elementos literários em sua narrativa. Não queria livros pedagógicos, que se propusessem a explicar a origem dos povos, ou “ensinar” brancos e negros a viverem em união. Busquei obras que, em suas composições, apresentassem narrativas com personagens negros ou com origem em alguma temática africana.

Dessa forma, através dos livros selecionados, busquei obras que fossem, em primeiro lugar, obras literárias, e não didáticas, ou seja, narrativas que contemplassem aspectos estéticos e literários e não tivessem, como objetivo, ensinar às crianças algo sobre a África ou sobre os negros, mas que trouxessem essa temática incorporada ao seu enredo, possibilitando essa aprendizagem, mas também possibilitando inúmeras outras reflexões, como a relação mãe e filho, as relações entre irmãos, as noções de feio/bonito, alegre/triste, entre outras.

³ O Programa Nacional Biblioteca na Escola está disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12368&Itemid=574, acesso em 23 de abril de 2013.



**5. O QUE ELAS NOS DIZEM SOBRE AS
NOSSAS DIFERENÇAS: O ENCONTRO
COM A LITERATURA INFANTIL**





5. O QUE ELAS NOS DIZEM SOBRE AS NOSSAS DIFERENÇAS: O ENCONTRO COM A LITERATURA INFANTIL

A partir da conversação inicial sobre a pesquisa, iniciamos os encontros com os livros e com algumas atividades referentes às histórias. Para esses encontros levava o gravador e a máquina fotográfica a fim de registrar os momentos e as falas das crianças em relação aos temas debatidos. O gravador ficou conhecido como “Nosso amigo” e quando eu o pegava, já sabiam que era a hora do nosso projeto, era hora de fazer pesquisa.

5.1 AJUDAR A FAZER PESQUISA? - “MAS NÓS SÓ SABEMOS ESCREVER O NOSSO NOME” - TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Antes de iniciarmos a pesquisa, conversei com os alunos sobre a mesma, explicando-lhes quais as intenções, como seriam os nossos encontros, quais os assuntos que seriam abordados, através de quais materiais aprenderíamos sobre esse raciocínio. Expliquei a eles que tinham a liberdade de escolher entre participar ou não da pesquisa a qualquer momento do trabalho, expliquei a eles que não seriam obrigados a participar, que poderiam falar apenas quando quisessem e que não havia certo e errado, que as ideias de todos seriam muito importantes para a construção desse trabalho. Mostrei a eles o Termo de Consentimento Informado e li para eles. Após a leitura, expliquei que quem quisesse participar levaria o termo para ser assinado pelos pais, que são os seus responsáveis, mas que depois o termo também seria assinado por eles, já que a decisão final de participar ou não da pesquisa pertencia a cada um deles.

Mostrei também que poderiam escolher outro nome para utilizar durante a pesquisa, uma espécie de brincadeira de faz-de-conta, onde poderiam chamar-se de uma forma diferente.



A partir dessa conversa, fizemos a leitura do Termo de Consentimento Informado⁴, que tão significativo foi para as crianças e para a construção de seu lugar como agente da pesquisa:

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO DA CRIANÇA

Este papel de nome estranho – “Termo de Consentimento Informado da Criança” – é, na verdade, um papel que explica o que vamos fazer durante esta pesquisa e quais são teus direitos de participante.

Depois de termos juntos tu poderás levá-lo para casa e mostrar para teus pais ou para um responsável antes de assiná-lo e dizer que tu queres participar e ajudar neste trabalho.



Mas não fique preocupado/a, tu também podes mudar de ideia em qualquer momento e desistir das entrevistas e brincadeiras.

O que será feito?

- A gente vai se encontrar algumas vezes para ouvir histórias, fazer algumas atividades, brincadeiras e conversas. Tu não estarás sozinho. Seremos eu, tu e teus colegas de sala.
 - Enquanto estivermos conversando e brincando eu vou gravar a nossa conversa para depois poder ouvir novamente o que falamos.
 - Durante a entrevista e as brincadeiras faremos atividades de conversar, desenhar, ouvir histórias e brincar com bonecos e fotografar.
 - Caso tu não queiras fazer alguma das atividades tu poderás não fazê-la.
 - Tudo aquilo que a gente fizer nos encontros vai ser guardado por mim de forma bastante segura.
 - As tuas falas, desenhos e fotografias vão ser utilizados na pesquisa. Mas eu não vou usar teu nome real. Nas pesquisas, a gente costuma inventar um nome diferente para ninguém nos reconhecer. Mas tu vais poder reconhecer teus próprios trabalhos.
 - Eu não vou falar com ninguém que tu conheças sobre o que tu me falares na entrevista, durante as histórias ou nas brincadeiras.
 - Nas entrevistas não existem respostas certas ou erradas, e as atividades que tu fizeres não serão corrigidas. Não sou eu quem vai te ensinar, mas és tu quem vai me ensinar sobre as coisas que tu sabes acerca de tua convivência com teus colegas sobre as histórias afro-brasileiras.
- Depois de ter lido e entendido o que vai ser feito nesta pesquisa eu,

_____ (teu nome) aceito participar.

_____ (assinatura do responsável)

_____ (Profa. Responsável Daniela Lemmertz Bischoff)

Portão, de de 2012.

⁴ O Termo de Consentimento Informado foi elaborado a partir da Tese de Doutorado de Anne Carolina Ramos, intitulada “Meus avós e eu: as relações intergeracionais entre avós e netos na perspectiva das crianças”, defendida em 2011, no PPGEDU/UFRGS.



Discutimos cada ponto do Termo, expliquei seu texto e também que os pais e responsáveis deveriam assinar se autorizassem a participação de seu filho, mas que eles também assinariam, em sala, comigo, se fosse da vontade deles participar da pesquisa. As crianças ficaram surpresas, pois não estão acostumadas a assumir tal posição de assinar um documento.

O Termo, nesta pesquisa, foi uma grande conquista para as crianças, assinar um documento é uma ação que faz parte do mundo adulto, no qual as crianças não são convidadas a participar. Mas neste caso, elas foram e estavam muito felizes com isso. Segundo Tomás (2011, p. 164), “Não se tratou de um contrato, mas da nossa apresentação, dos objetivos do trabalho, dos direitos que as crianças têm, e sempre foi deixada em aberto a possibilidade de alteração dos pressupostos iniciais”.

O termo foi levado para casa juntamente com um bilhete escrito por mim, que explicava o que era a pesquisa, quais os procedimentos metodológicos.

Após o retorno dos termos assinados pelos pais, conversamos novamente e cada aluno foi chamado individualmente, a fim de assinar ou não seu termo.

Algumas famílias, sem compreender o papel de destaque dado às crianças nessa pesquisa, assinaram o nome da criança. Mesmo assim, expliquei às crianças que elas é quem decidiriam sobre suas participações. Fizemos a assinatura de forma individual, fui chamando as crianças em minha mesa e lembrando o termo e questionando se era seu desejo participar. Após, as crianças assinavam seus nomes.

No encontro seguinte conversamos novamente sobre a pesquisa, expliquei a eles que traria alguns livros, contaria histórias, faríamos atividades, mas que eu não gostaria de fazer tudo sozinha, que eu ainda não sabia muitas coisas e que por isso precisaria da ajuda deles para aprender mais. Expliquei a eles que isso fazia parte de um trabalho chamado “Dissertação de Mestrado”, que era um trabalho assim como os que eles faziam na escola, mas que seria composto de muitas páginas, como se fosse um livro muito grosso.

Eles me olhavam atentamente e se surpreenderam quando eu disse que eram muitas páginas, mas que eu não conseguiria escrevê-las sozinha, que eu precisaria da opinião, das ideias deles para escrever tantas coisas nesse



trabalho. Alguns disseram “*Mas nós só sabemos escrever o nosso nome*”. Disse a eles que isso não seria um problema, pois eu levaria sempre o gravador para gravar tudo o que eles me contassem e depois eu escreveria tudo no trabalho. Eles adoraram a ideia de ouvir sua voz gravada e, por isso, fizemos algumas brincadeiras de gravar e ouvir nossa própria voz. Essa importância dada ao pensamento e às opiniões das crianças não é algo natural para elas, tendo em vista que os adultos, em geral, não perguntam as opiniões das crianças e os professores, em sala de aula, muitas vezes também se posicionam dessa forma adultocêntrica, não permitindo que as crianças direcionem os caminhos das investigações de sala de aula.

Dessa maneira, o fato de ainda saberem escrever apenas o seu nome, pareceu-lhes um empecilho para que de forma efetiva participassem dessa pesquisa comigo.

Segundo Sarmiento, essa perspectiva teórica estrutura-se em torno da ideia de

[...] colocação da criança como objeto de conhecimento em si mesmo, e a partir de si mesmo. As crianças não são consideradas como meros destinatários mais ou menos passivos de ações adultas ou de intervenções institucionais a elas dirigidas. São, alternativamente, consideradas a partir do que fazem, agem, pensam e criam, no quadro das interações múltiplas que estabelecem com outras crianças e com os adultos, mas na autonomia da sua forma de pensar e agir. (SARMENTO, 2009, p. 17)

A partir dessa conversa, contei a eles que a pesquisa seria sobre a temática - negros, que nós conversaríamos sobre muitas coisas relacionadas a esse assunto e que eles já podiam ir pensando se tinham dúvidas, se conheciam pessoas negras, etc.

Essa é uma questão central para este trabalho, que está inserido na perspectiva de dar voz às crianças e considerá-las como capazes de refletir e agir no mundo em que vivem. Conforme Sarmiento (2009, p. 22), neste processo “(...) todas as crianças são competentes no que fazem, considerando sua experiência e as suas oportunidades de vida, sendo que as suas áreas de competência são distintas das áreas de competência adulta”.

A ideia de usarem outro nome também chamou a atenção dos alunos, exceto de uma aluna, a Giovana (nome escolhido por ela para usar durante a pesquisa). A Giovana levou o termo, mas trouxe sem a assinatura dos pais. A



mãe mandou um bilhete na agenda, dizendo que a menina havia dito em casa que não queria mais participar, pois gostava do seu nome e não queria ter que trocá-lo. Conversei com ela, explicando-lhe que seria apenas como uma brincadeira de faz-de-conta, em que ela seria como um personagem, na escrita do trabalho eu utilizaria esse outro nome que ela escolheria, mas que ela continuaria tendo o seu nome verdadeiro e eu continuaria a chamá-la por esse nome. Então, ela disse “Ah, tá. Assim tá bom!”. Mandei um bilhete para os pais informando de nossa conversa, eles assinaram o termo e ela também no momento em que fizemos assinatura dos alunos em sala de aula.

Essa possibilidade dada às crianças de dizerem não, de se posicionarem de forma contrária frente ao exposto também é uma das marcas da pesquisa com crianças, pois dá a elas a chance de refletirem e decidirem sobre suas próprias vidas, o que não é nada comum em seus cotidianos familiares e também escolares.

Todos os alunos foram autorizados pelos pais e todos aceitaram participar da pesquisa.

5.2 “QUANDO ALGUÉM CHEGA PERTO DE UMA PESSOA NEGRA, ELA FICA NEGRA TAMBÉM”

No segundo encontro, todos já haviam trazido de volta o Termo de Consentimento Informado assinado pelos pais e nós também já havíamos feito a assinatura de cada aluno.

Liguei o gravador, lembrei-os de que cada um deveria esperar a sua vez de falar para que o gravador pudesse gravar a voz de cada um e depois eu pudesse entender o que eles haviam dito para escrever no trabalho.

Iniciei a conversa, retomando a questão da escolha dos nomes. Fui perguntando a cada um qual nome gostaria de ter durante a pesquisa. Algumas dúvidas quanto ao melhor nome surgiram, mas a maioria optou pelo nome de um colega querido. Houve até um pouco de disputa, pois mais de um aluno



queria ter o mesmo nome escolhido por outro. Fizemos algumas combinações e eles conseguiram decidir qual seria o melhor nome para cada um.

Assim, nosso grupo é formado pelos seguintes integrantes: Mateus, João Gabriel, Rapunzel, Eduarda, Kamili, Giovana, Bá, Amanda, Homem-Aranha, Felipe, Francisco, Branca de Neve, Nicole, Allan, Lucas, Rebeca, Ingrid, Vítor, Bus e Homem de Ferro. Segundo Tomás (2011, p. 161), “Quanto à escolha dos nomes, o conceito de *circularidade da cultura* (Ginzburg, 1987) ajuda a compreender como os nomes divulgados pelos *media* se tornam conhecidos”. Ainda segundo Catarina Tomás (2011, p. 162), “A escolha do nome tem implicações de natureza simbólica e emocional”.



Figura 01. Nosso grupo de pesquisa



Figura 02. Atividade de desenho da imagem de cada aluno

Nesse mesmo dia, introduzi o assunto da nossa pesquisa, perguntando a eles quem conhecia pessoas negras, quem eram essas pessoas que eles conheciam, o que elas faziam, enfim, pedi a eles que narrassem suas experiências com pessoas negras.

Algumas questões bem pertinentes para a pesquisa surgiram já nesse primeiro encontro.

Sobre o que é ser uma pessoa negra, as crianças trouxeram muitas de suas experiências, alguns relacionaram às questões físicas, outros trouxeram questões sociais e culturais. Kamili trouxe *“É quem tem cabelo preto”*, já Francisco, *“É todo preto”* e *“Se elas ficarem no sol, elas vão ficar brancas”*.

Homem-Aranha trouxe o seguinte comentário *“O Cris (personagem do seriado “Todo mundo odeia o Chris”, exibido na rede de TV aberta) é negro”*. Nesse sentido, podemos perceber como a mídia se faz presente no cotidiano das crianças contribuindo para a produção de imagens da e na infância. O que



é apresentado na televisão torna-se parte do cotidiano das crianças e reforça ou institui paradigmas acerca do que é ser negro, por exemplo.

Nesse sentido, é possível perceber que as crianças, embora pequenas, já apresentam hipóteses sobre a inserção social das pessoas negras e que, através da televisão, alguns estereótipos podem ser evidenciados nos discursos dos alunos, como foi o caso do Homem-Aranha, que citou um programa de televisão que apresenta um personagem negro que é muito discriminado pelos colegas e pela professora branca. É importante ressaltar essa presença das crianças em nosso mundo, pois a escola acaba desapropriando essas crianças de suas hipóteses, atribuindo-lhes apenas a tarefa de receber os conhecimentos trazidos pela professora e não construí-los a partir de suas próprias inquietações.

Sobre quem eles conhecem, algumas crianças evidenciaram a presença do negro em suas origens e também discutiram quais as origens dessa raça. Rapunzel lembrou *“Minha vó que morreu era negra”*.

Também nestes momentos de conversa, as crianças puderam socializar suas dúvidas quanto ao ser negro e porque as pessoas são negras. Rebeca trouxe a seguinte afirmação *“Quando alguém chega perto de uma pessoa negra, ela fica negra também”*. O grupo aceitou a afirmação de Rebeca sem questioná-la e eu também não o fiz, deixando que a discussão prosseguisse ao ritmo das crianças, o que será discutido adiante.

Nesse sentido, é interessante observarmos que, diferentemente do que uma postura adultocêntrica poderia supor, as crianças possuem suas opiniões acerca do mundo que as rodeia e, na falta de respostas cabíveis, fazem suas suposições e procuram soluções para seus questionamentos. Como é o caso da aluna Rebeca que, por não entender da origem da raça negra, acredita que isso se dê por contato entre as pessoas. Como também é a hipótese do aluno Francisco *“Se uma pessoa preta encostar numa pessoa branca, daí fica branca”*.

Segundo Demartini,

A pesquisa sobre a infância e as diferentes crianças é talvez o desafio maior que se coloca aos pesquisadores, mesmo os mais experientes: como observar as vivências infantis, tão complexas, procurando captar não as representações e reconstruções científicas dos adultos sobre aquelas, mas o “olhar” das próprias crianças? (In: FILHO e PRADO, 2011, p. 11)



Assim, em nossas conversas, meu objetivo não era o de ensinar às crianças sobre negros e brancos, mas deixar que elas explorassem suas próprias dúvidas, compartilhassem com colegas suas ideias e suposições. Como fez o aluno Francisco, que definiu a miscigenação, o multiculturalismo, as identidades sociais, as diferenças de um modo muito próprio. Segundo ele, *“Se uma nuvem fica preta e outra nuvem fica branca, daí ficam todas coloridas”*. Essas possibilidades que as crianças trazem reforçam nossa proposta inicial de que a pesquisa com crianças pode nos trazer um outro lado acerca das verdades do mundo adulto. Como o aluno Bá, que trouxe suas experiências para refutar a hipótese de um colega. Segundo ele, *“Sabe, eu já encostei numa pessoa preta e eu não fiquei preto”*. Assim, as crianças, em suas reflexões,

Espelham as diferenças culturais e são por isso declináveis no plural: é de multiculturalidade que se trata, na verdade. (...) A diferença das culturas da infância decorre do modo específico como as crianças, como seres biopsicossociais com características próprias, simbolizam o mundo, nomeadamente pela conjugação que fazem de processos e dimensões como o jogo, a fantasia, a referência face aos outros e a circularidade temporal (SARMENTO, 2009, p. 23)

Quando questionadas sobre o que as pessoas negras fazem, as crianças trouxeram diferentes posições para esses sujeitos. Bá nos disse que elas *“Lavam louça”*, Rapunzel disse que elas *“Vão na piscina”* e João Gabriel lembrou que elas *“Vão brincar”*.

A partir dessas questões trazidas pelas crianças, podemos perceber que elas já formulam hipóteses sobre essa temática e que transitam por ela de forma aparentemente respeitosa, já que trouxeram vários elementos para caracterizar esse outro e, com isso, percebem que ele não é assim tão diferente, já que faz as mesmas coisas que eles, brincam, lavam louças, vão na piscina. Então, novamente, aquela dúvida, aquela hipótese surge e eles vão trazendo como participantes de uma pesquisa que procura justamente investigar esse modo de funcionamento das diferenças raciais entre crianças.

Mas, novamente, as dúvidas sobre essas diferenças surgem e as crianças trazem para o grupo de discussão. Francisco nos diz *“Se as pessoas negras vão na piscina branca, tira toda a mancha preta”*.



Deixamos essa colocação em suspenso, alguns concordaram, outros ficaram em dúvida. Como afirmava acima, a intenção não é a de “ensinar o certo e o errado”, “o bom e o ruim” e, sim, permitir que elas reflitam, que elas se questionem, que elas tornem público as dúvidas que têm. A perspectiva em que esta pesquisa se insere não tem essas pretensões de separar as coisas em dois lados, de categorizar. Segundo Meyer (In: MEYER e PARAÍSO, 2012, p. 57), nessa perspectiva, é preciso “Abrir mão de sentidos e conceitos homogêneos e fixos para explorar sua multiplicidade e provisoriedade. Ao mesmo tempo, explorar a produtividade de pensar e elaborar análises, dentro da lógica rizomática do ‘e’, evitando a lógica binária conectada ao ‘ou’”.

Após essa conversa, encerrei dizendo que continuaríamos a conversar sobre esse assunto nos próximos encontros, mas que sempre que descobrissem algo, tivessem alguma dúvida, poderíamos conversar sobre isso. Nesse momento, a aluna Rebeca levantou a mão para expor uma de suas vivências, “*Sabe, eu já encostei no meu pai e meu pai era negro*”. Com essa declaração, a aluna Rebeca estava refutando a sua própria hipótese do início do encontro, quando afirmou que se uma pessoa branca chegasse perto de uma pessoa negra ficaria negra também. Dessa forma, é importante destacar que a própria conversa entre o grupo foi suficiente para que uma das crianças refletisse sobre suas próprias hipóteses, permitindo que uma suposição inicial fosse descartada pela própria menina.

Este é o enfoque dessa pesquisa, permitir às crianças essas observações sobre seus cotidianos e sobre suas dúvidas, um enfoque diferenciado que, segundo Fernandes,

[...] partindo das leituras que as crianças fazem acerca dos seus cotidianos e dos problemas sociais com que se confrontam, permite recentrar a atenção nas questões que condicionam suas vidas, que porventura poderiam passar despercebidas aos olhares adultos, que reflectem esta ordem social através de lentes adultas. (FERNANDES, 2009, p. 87)

Após a conversa, apresentei a eles a história “A menina e o tambor”. Esta obra, escrita por Sonia Junqueira e ilustrada por Mariângela Haddad, publicada pela Editora Autêntica, narra, através de imagens, a história de uma menina que sai pela rua e vê que todos estão tristes, aborrecidas. A menina tenta, em vão, fazê-los mais felizes e acaba por entristecer-se também. De repente,



escuta o som de seu coração e tem uma ideia. Busca em casa seu tambor e sai pelas ruas a tocá-lo. Aos poucos, as pessoas vão sendo contagiadas por aquelas batidas e, em pouco tempo, todos estão alegres com as batidas do tambor.

Nesta obra, é importante destacar que a menina, embora tenha a pele negra, poderia também ter outras cores de pele, possibilitando, assim, que a história seja interpretada por cada uma das crianças que a escuta. Essas histórias que trazem essas possibilidades são, ao meu ver, muito enriquecedoras, pois elas não tematizam, de forma exagerada, a questão racial, elas, ao contrário, possibilitam às crianças de todas as cores, viver aquele personagem, participar daquela história e permitem, de alguma maneira, que a temática das raças se faça presente de forma mais tranquila, ou seja, ao não evidenciar, evidencia.

As crianças gostaram muito da história e, apesar de ser um livro de imagens, perceberam muito bem a história e a sequência de ações da personagem principal. Esta narrativa possibilita, através de suas ilustrações, uma imagem positiva acerca do ser negro, a menina contagiou a todos com sua felicidade e a cor da sua pele não foi empecilho para que todos se alegrassem e participassem de sua diversão. Nesse sentido, reforço que um dos objetivos deste trabalho é justamente o de oferecer às crianças a presença do negro nas narrativas de forma positiva e integrada, possibilitando às crianças a construção de imaginários afirmativos acerca do ser negro em nossa sociedade.



Figura 03. Capa do livro “ A menina e o tambor”

5.3 “O MEU PAI É PRETO”. “MISTUROU COM A COR DA MÃE”.
“NÉ, PROFE, QUE CADA UM NASCE COM A SUA PELE?”



Em nosso terceiro encontro, que foi próximo à comemoração de Dia das Mães, iniciei a conversa questionando as crianças sobre como eram suas mães. Bá lembrou que *“Minha mãe tem pele branca, faz comida para mim e brinca comigo às vezes”*, Vítor disse que *“Minha mãe faz comida e, às vezes, ela brinca comigo e a pele dela é meio preta e o cabelo dela também”*. Com essa afirmação de Vítor, pude perceber que a temática já estava sendo pensada por eles, ou seja, quando sentava na rodinha para contar a eles uma história e conversarmos, automaticamente, a temática era trazida.

Com essas considerações, é importante destacar como as crianças percebem, sim, o mundo que as rodeia e são co-produtoras desse conhecimento. Segundo Tomás,

Nesta perspectiva, indagar acerca das imagens das crianças sobre si mesmas, sobre outras crianças e sobre o mundo é algo de tão importante quanto complexo, porque não se trata apenas dos aspectos sociais, políticos e económicos, mas também dos aspectos culturais, ou seja, da cartografia simbólica, dos espaços onde se cruzam o imaginário, a fantasia, a ludicidade, a história, o contexto e a memória. (TOMÁS, 2011, p. 134)

Após a conversa, narrei a história Cadê, que ilustra os momentos de brincadeiras entre mães e filhos. Antes da narração, entretanto, mostrei a eles a capa e questionei sobre o título “Cadê”.

O livro *Cadê*, escrito e ilustrado por Graça Lima, publicado pela Lacerda Editores, apresenta a história de um menino que brinca de esconde-esconde com sua mãe, sua imaginação faz com que a mesa se transforme em girafa, o sofá em rinoceronte e a geladeira em urso polar. Mãe e filho brincam e poderiam ter a cor de pele que o ilustrador quisesse e, ainda

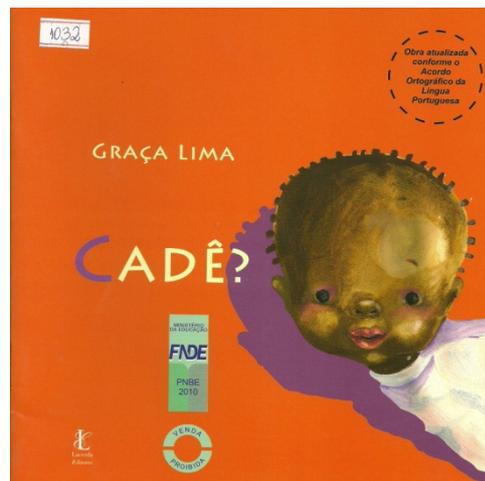


Figura 04. Capa do livro “Cadê?”

assim, brincariam, se divertiriam e mostrariam o amor entre mãe e filho, permitindo que as crianças também vivenciem essa história, inserido suas famílias sem que a história em si traga essa temática das diferenças.



Francisco nos disse “*Eu acho que nessa história estão procurando um bebê*”.

Ao final da história, questionei “Gostaram dessa história?”. Então ouvi “*Eu não gostei... Eu adorei*” (Bá). As crianças possuem essas formas particulares de expressão e nos surpreendem. Mesmo estando familiarizada com o grupo e sabendo dessas expressões, logo que ouvi a primeira expressão “Eu não gostei”, o intervalo até a continuação foi de um grande impacto para mim. Ele não gostou, pensava eu, mas porque será? O que, naquela história, poderia ter despertado a sua antipatia? A próxima frase veio e com ela também o meu alívio. Foi um momento em que a imprevisibilidade das crianças surpreendeu a minha previsibilidade adulta e eu só pude rir quando percebi.

A postura da adulta/pesquisadora/professora foi, mais uma vez, interpelada pela postura daquelas crianças/pesquisadoras/alunas, uma vez que jogaram com a nossa língua e, com isso, sabiam que despertariam em mim a surpresa, o inesperado causaria em mim o impacto e eles riram comigo quando a continuação da frase veio e eu me senti tão aliviada...

Sobre os personagens preferidos da história, as crianças demonstraram apreciar os bichos da história, uma temática que agrada às crianças na maioria das histórias infantis. Eduarda nos disse “*Gostei mais do rinoceronte*”, Rapunzel “*Eu gostei do leão*”. Mas a relação mãe e filho também desperta o gosto das crianças, Giovana disse “*Eu gostei do menininho*”, Bá lembrou de uma cena especial para ele “*Eu gostei da mãe dar um beijo nele*”. Nesse sentido, é importante destacar que as histórias narradas, mesmo tendo como objetivo principal ao escolhê-las a presença dos personagens negros, precisavam também ter essa marca, a de que as situações vividas pudessem, de alguma maneira assemelhar-se às histórias vividas pelas crianças em suas casas, na escola, com suas famílias, seus amigos. Os personagens não poderiam ser aqueles invisíveis, nem grotescos como alguns personagens negros eram ilustrados antigamente em algumas obras, Monteiro Lobato nos trouxe isso através da Tia Nastácia e suas feições rudes; as ilustrações precisavam ser próximas à realidade, possibilitando, com isso, o espelhamento daquelas crianças no personagem, independente de suas cores de pele.



Após estes comentários, observamos as fotos das mães trazidas pelos alunos e organizadas em um mural na sala. Em seguida, expliquei a eles que procuraríamos entre as figuras trazidas pela professora, qual imagem era mais parecida com nossa mãe. Tive o cuidado em selecionar imagens bastante diferenciadas entre si, contemplando diferentes aspectos físicos, mulheres negras, mulheres brancas, gordas, magras, baixas, com cabelo mais comprido, cabelo mais curto, de óculos, enfim, possibilitei às crianças que pudessem encontrar imagens que realmente se aproximassem de suas mães, mas não interferi nessa escolha.

Antes que fôssemos para as mesas de trabalho, o aluno Homem-Aranha chamou minha atenção e disse *“Profe, sabe que eu encostei numa pessoa negra e não fiquei negro?”*. Questionei o restante da turma sobre isso. O aluno Francisco respondeu *“Ué, mas não se vira negro”*. Então o aluno Homem-Aranha disse *“Mas aquele dia tu falou que se encostasse virava negro”*. O aluno Francisco respondeu *“Eu achava”*. O aluno Bá, então, contou *“Sabe, uma pessoa negra também encostou em mim e não ficou branca”*. Nesse momento, as crianças começaram a encostar seus braços uns nos outros para ver qual era a cor de cada um. Comparamos e eu questionei *“Por que será que as cores da nossa pele não são iguais?”*. O aluno Vítor resumiu a questão *“Porque uma pessoa é diferente da outra!”*.

Comentei ainda com eles que o tom de pele de cada um era uma marca da família à qual pertencia, que a cor da pele deles era o resultado da mistura entre a cor da pele da mamãe e da cor da pele do papai. Disse ainda que nossa pele era semelhante a uma tinta, lembrando-lhes de experiências anteriores em que fizemos misturas de tintas de cores diferentes e questionei, continuava a mesma cor? As crianças responderam em coro que não. Assim, lembrei que as nossas peles nunca poderiam ser da mesma cor, pois tínhamos pais diferentes e que cada mistura é diferente entre si.

Nesse sentido, reforço que esta pesquisa vincula-se à perspectiva pós-estruturalista que significa, segundo Meyer (In: MEYER e PARAÍSO, 2012, p. 54), *“admitir que nossas pesquisas também não permitem o acesso à verdade. Elas permitem a descrição, a análise, a problematização e/ou modificação de verdades contexto-dependentes”*. Assim, permitir que as crianças reflitam e



tragam suas hipóteses não significa eliminar as dúvidas, mas perceber como eles funcionam, como essas dúvidas surgem e quais os mecanismos que as crianças utilizam para resolver esses conflitos.

Nisso, a aluna Nicole diz *“O meu pai é preto”*. Aproveitei para questionar as crianças sobre a cor da pele da aluna Nicole, porque será que a pele dela não era preta. As crianças juntas responderam que *“Misturou com a cor da mãe”*, já que todos conhecem a mãe da aluna, que tem a pele bem clara.

A aluna Nicole continua a discussão e diz *“Né, profe, que cada um nasce com a sua pele?”*. Respondo que sim e lembro as crianças do lápis que eles insistem em chamar de lápis *“cor de pele”* e pergunto: Cor da pele de qual aluno da nossa sala? Busquei o lápis no armário e pedi a cada aluno que o colocasse ao lado do seu braço. Quando todos viram que o lápis não se assemelhava à pele de nenhum deles, comentei que por isso não poderíamos chamar aquela cor de cor de pele, já que ela não era igual à pele de nenhum de nós.

A discussão sobre o lápis cor de pele não se encerra neste momento e a recorrência é mais uma marca de que ele está enraizado nas práticas escolares cotidianas. No entanto, nem por isso, é possível desistir de desmistificar seu uso, encorajar os alunos a fazer/pensar diferente. É possível adotar a postura de Veiga-Neto que diz

Se quisermos um mundo melhor, teremos de inventá-lo, já sabendo que conforme vamos nos deslocando para ele, ele vai mudando de lugar. À medida que nos movemos para o horizonte, novos horizontes vão surgindo, num processo infinito. Mas, ao invés de isso nos desanimar, é justamente isso que tem de nos botar, sem arrogância e o quanto antes, a caminho. (VEIGA-NETO, 2007, p. 26)

Dessa forma, sei que não será através de uma ou duas discussões com os alunos que eles simplesmente esquecerão o lápis cor de pele e nunca mais usarão o lápis para denominar a cor da pele de todos os alunos, mas sei também que não propor essa discussão, ignorar essa denominação, é contribuir para que ela se reforce e que mais crianças continuem a eleger uma cor como a cor de todos e a excluir desse todo uma grande parcela dos nossos alunos.

Após a discussão, realizamos a atividade. Alguns alunos foram bastante fiéis às suas mães. O aluno Vítor, que havia dito no início do encontro que sua



mãe era meio preta e que tinha o cabelo preto escolheu a figura de uma mulher negra. Algumas crianças procuraram imagens que fossem bastante parecidas com suas mães, outros, no entanto, se concentraram em apenas um dos aspectos, como cor de cabelo ou o uso de óculos, por exemplo.



Figura 05. Trabalhos dos alunos Bá e Vitor

5.4 “EXISTEM PRINCESAS NEGRAS?”

No quarto encontro, iniciei contando a história “Pretinha de Neve e os sete gigantes”. Na obra *Pretinha de Neve e os sete gigantes*, escrito e ilustrado por Rubem Filho, publicado pela Editora Paulinas, encontramos a história de Pretinha de Neve, que morava com sua mãe e seu padrasto no Monte Kilimanjaro (norte da Tanzânia), um lugar muito gelado. A menina não gostava de viver sozinha lá, não tinha amigos. Por isso, resolveu fugir e descer o monte para encontrar amigos. Lá, ela encontra os sete gigantes e resolve ficar morando com eles. O rei, padrasto da menina, fica triste com seu sumiço e resolve ir atrás dela. Quando a encontra, percebe que a menina não tinha uma



vida feliz no castelo e, com a ajuda dos gigantes, constrói uma casa ao lado da casa dos gigantes, onde todos poderão viver felizes para sempre. Nessa narrativa, temos a intertextualidade como marca, fazendo os paralelos entre a história europeizada e a nova narrativa, agora com roupagem africana e isso é muito interessante, pois traz às crianças uma outra forma de ser princesa, dá uma nova possibilidade ao conto de fadas.

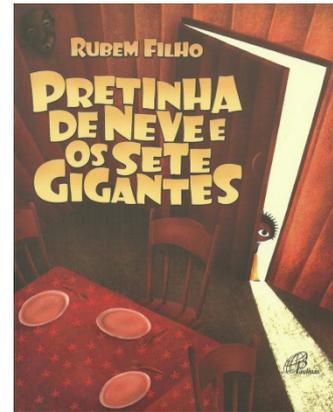


Figura 06. Capa do livro “Pretinha de Neve e os sete gigantes”

Após a narração, conversamos sobre a história, fizemos a comparação entre a história que já era conhecida por eles, “A Branca de Neve” e a história da “Pretinha de Neve”. Em seguida, convidei a turma a fazermos a nossa Pretinha, espalhei imagens de mulheres negras recortadas de revistas sobre uma mesa e pedi a cada um que escolhesse a sua princesa. Após, recortamos os rostos, fizemos uma montagem em uma folha com um vestido de princesa que eu havia trazido para eles. Antes da tarefa, perguntei à turma: “Vocês acham que existem princesas negras?”.

A turma, em coro, respondeu “*Nããão!!*”. Não falei nada, mas logo em seguida alguns alunos disseram que sim. Perguntei: “o que vocês acham? Existe?” e alguns ficaram em dúvida, outros afirmaram que existia, outros que não existia. Questionei-os sobre isso, porque alguns achavam que existia e outros não. Os alunos que achavam que não existiam princesas negras, não sabiam responder por que tinham essa opinião. A aluna Yngrid disse “*Eu não sei por que não existe*”, em seguida a aluna Rapunzel argumentou “*É porque elas são bonitas e bem lindas*”. Assim como os alunos que achavam que existiam, eles só achavam isso, mas não sabiam me explicar o porquê dessa opinião. Então, o aluno Vítor disse “*Existe, porque existe de todas as cores!*”. Segundo Kaercher (2011) é preciso que entendamos a noção de racismo e as atitudes que advém dessa prática, racismo como “uma prática discriminatória que se pauta na noção de raça, na ideia de que poderíamos agrupar as pessoas ao redor de atributos fenotípicos (...) e associar valores éticos e morais a esses atributos”. Ainda conforme a autora, a partir dessa associação é



que surgem certas práticas discriminatórias, “a ideia de que pessoas negras, ou com a pele mais escura, seriam, naturalmente, mais burras, menos confiáveis, teriam o cabelo mais feio ou ruim, etc” (KAERCHER, In KAERCHER e TONINI, 2011, p. 93), e que não poderiam ser princesas.

Perguntei a eles quem já tinha visto na televisão ou em outro lugar, alguma princesinha negra. Alguns responderam que sim, outros que não, mas não souberam dizer em qual programa já tinham visto.

O aluno Homem-Aranha respondeu “*Eu já vi, ela ia num castelo e era bonita*”, a aluna Rebeca complementou “*Eu também já vi na TV*”. Essa imagem quer nos alegrar, já que sabemos que a recorrência de personagens negras, com atributos positivos são cenas raras em nossa televisão. Ainda conforme Kaercher,

Também no silêncio, nas imagens mostradas ou escondidas, somos educados para sermos racistas: nas salas de aula não há livros com heróis ou princesas negras, não há outdoors mostrando negros em posições de destaque, quando a TV convida algum profissional importante para falar de algum assunto – desde futebol até as eleições presidenciais – esse alguém sempre é branco. (idem, p. 94).

Após a conversa, realizamos a atividade de montar nossa Pretinha de Neve.



Figura 07. Imagem dos trabalhos realizados pelas crianças após a história



Esses questionamentos são importantes na medida em que problematizam certas concepções naturalizadas acerca do ser negro em nossa sociedade. Segundo Mantoán,

Formamos pessoas para que elas se identifiquem a algum tipo, modelo, herói, exemplo, padrão? Ou as formamos para que possam se recriar constantemente e não sejam presas de uma identidade que lhes é atribuída e que deve ser conservada por toda a vida e a todo custo? (MANTOÁN, 2011, p. 11)

É preciso que a escola seja um espaço em que esse recriar seja permitido e incentivado, permitindo que as crianças possam viver suas infâncias de formas múltiplas, plurais. Segundo Kaercher (In: KAERCHER e TONINI, 2011, p. 94), “qualquer ação pedagógica antirracista envolve a Cultura Infantil: o que a criança vê e como ela interpreta aquilo que vê só faz sentido dentro de um determinado repertório de significações possíveis, constituídas dentro de uma determinada cultura”. Assim, se as crianças veem apenas princesas brancas na televisão, se nos livros lidos em sala de aula todas as personagens boazinhas, bonitinhas, delicadinhas são brancas, como esperar que as crianças, por si mesmas, elaborem conceitos positivos acerca do ser negro em nossa sociedade?



Figura 08. Desenho produzido após a história

No quinto encontro, levei uma Caixa Surpresa. Dentro da caixa havia um espelho. Iniciei perguntando a eles o que achavam que havia dentro da caixa. Muitas respostas, Lucas imaginou “*Tem livros!*”, Rapunzel disse “*Tem um monte de dinossauros!*”, Francisco opinou também, dizendo “*Eu acho que tem um monte de brinquedos*”. Pedi a eles que passassem a caixa e espiassem para dentro, mas não podiam contar aos colegas o que viam. Após passar por todos os alunos, questionei o que viram dentro da caixa, todos responderam “*Um espelho!*”. Perguntei a eles para que servia o espelho e responderam que era para se enxergarem. Questionei alguns alunos sobre o que viram de si mesmos, cor dos cabelos, cor dos olhos,



formato da boca, etc. Perguntei à aluna Amanda sobre o que tinha visto, “Vi minha cabeça”, indaguei “E o que tu viste na tua cabeça?”, ela disse “Meu cabelo”, eu prossegui “Como ele é?”, Amanda respondeu “Ele é branco”. O aluno Homem-Aranha logo quis comentar o que havia visto no espelho “Eu vi meu cabelo, ele é curto, ele é preto como a cor do meu olho”.

É importante destacar que, na pesquisa com crianças, a diversidade de materiais a serem utilizados é muito relevante. Segundo Filho (In: FILHO e PRADO, 2011, p. 96), “Há consenso nos trabalhos examinados de que, em pesquisas com crianças, é necessário lidar com mais de um procedimento metodológico para compreender o fenômeno que se quer estudar”.

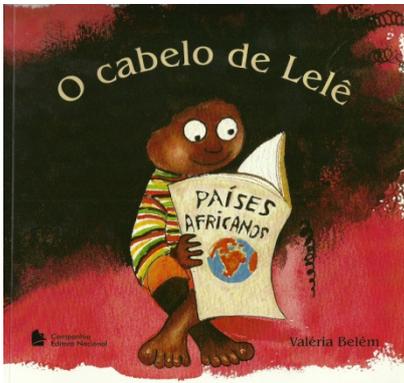


Figura 09. Capa do livro “O cabelo de Lelê”

Após essa conversa, narrei a história “O cabelo de Lelê”. O livro, escrito por Valéria Belém e ilustrado por Adriana Mendonça, publicado pela Companhia Editora Nacional, encontramos a história de Lelê, uma menina que não gosta dos seus cachinhos e não entende porque tem esse tipo de cabelo. A menina descobre suas origens em um livro que

fala sobre a herança africana. A partir dessa descoberta, Lelê passa a apreciar seus cabelos. Nessa história, percebemos a importância de as crianças terem contato com as gerações que as antecederam, com suas histórias, com as relações que foram estabelecidas pelos seus pais, avós, bisavós, etc. As crianças têm essa curiosidade, seja pelo tipo do cabelo, seja pela cor da pele, seja pelo sobrenome que carregam, de onde vem tudo isso? Essas respostas são procuradas também por Lelê e isso é muito importante de ser narrado às crianças.

Quando mostrei a capa, logo disseram “É a história da Rapunzel”. É interessante ressaltar essa comparação que as crianças fizeram, já que no encontro anterior eu havia narrado a história que usa um conto de fadas como base. Ao verem a capa, as crianças elaboraram a noção de intertextualidade e pelo cabelo da menina da capa do livro ser bem comprido, relacionaram a outro conto de fadas, cuja personagem principal também tem cabelos compridos.



As crianças adoraram as inúmeras formas do cabelo apresentado na história e fizeram comparações com seus próprios cabelos. Logo no início da história, a aluna Nicole questionou “A mãe dela também tem esse cabelo?”, respondi a ela que não sabia, que teríamos que esperar a continuação da história.

Nicole continuou “Acho que ela não gosta de pentear os cabelos”. O aluno Mateus, ao ver as imagens, diz “Parece que ela é uma bruxa”. No entanto, logo em outras crianças, em



Figura 10. Atividade realizada após a história

conjunto, afirmavam “Ela se parece é com a Rapunzel”. Na parte do livro em que aparecem os diferentes penteados que a Lelê descobre, as meninas enlouquecem, escuto um “Ohhhhh”.

A aluna Nicole questiona “Esse cabelo é dela?”, respondo que sim e vejo um grande sorriso no rosto da menina. Na página seguinte, quando um menino vê Lelê e gosta do seu cabelo, Homem-Aranha afirma “Eles vão se casar”. As crianças adoraram a história.



Figura 11. Grupo realizando a atividade

Após, conversamos também sobre as heranças de cada um, explicando que cada um era de um jeito por conta dos seus pais, avós e bisavós. Após, fizemos uma atividade de identificação dos traços de cada um através de desenhos. Nesse momento, o



famoso lápis cor de pele voltou à cena, alguns alunos insistiam em pedi-lo para pintar seus rostos. Perguntei a eles novamente qual era a cor da pele deles, o aluno Homem-Aranha disse “A cor da minha pele é branca”. Então o questionei porque queria o lápis rosado para pintar seu rosto.

Conversamos novamente e pedi que colocassem o lápis rosado sobre suas peles, verificando se era o lápis mais adequado para pintá-lo. Muitos logo disseram que não era a cor de sua pele, que tinham que usar um marrom claro ou então um lápis mais amarelado. Mas essa questão é muito recorrente e aparece em vários momentos da pesquisa e também em outros momentos da sala de aula.

É importante ressaltar que algumas empresas de fora do país já se deram conta da necessidade de contemplar as muitas cores que nossas peles podem ter e já lançaram um material, cujo nome, é “People Colors”, que consiste numa



Figura 12. Material “People Colors”

caixa de lápis de cor ou giz de cera, cujas tonalidades variam do preto ao amarelo, passando por diversos tons, com o intuito de representar as diferentes cores de pele possíveis.

Invisibilizar essas diferenças é reforçar o estatuto de branquidade e de normalidade, ou seja, o normal é ser branco, o lápis cor de pele é rosado, padrão europeu. Segundo Balestrin e Soares (In: MAYER e PARAÍSO, 2012, p. 105), “Como toda norma, sua invisibilidade produz efeitos”. Assim, permitir que as crianças continuem chamando o lápis rosado de cor de pele é permitir que todas as crianças que não tenham a sua pele daquela cor, e eu acrescentaria que é praticamente toda a turma, se sintam excluídas e fora daquele sistema no qual deveriam estar incluídas. Aceitar o lápis cor de pele é reforçar que há o normal, o ideal, o desejável, e há o anormal, o indesejável, o não-ideal. É, de alguma maneira, dizer àquelas crianças cuja pele não tem o tom do lápis “Vocês não são como deveriam ser!” e isso produz muitos efeitos.



5.5 “AS PESSOAS DA ÁFRICA NÃO FALAM DO MESMO JEITO QUE A GENTE FALA?”

No sexto encontro, iniciei perguntando se eles lembravam das histórias narradas nos encontros anteriores, os alunos lembraram de todas as histórias até então em nossos encontros. Após, contei a eles a história “Obax”. O livro, escrito e ilustrado por André Neves e publicado pela Editora Brinque-Book, narra a trajetória da pequena Obax, uma menina que vive numa aldeia africana e que vive inúmeras aventuras ao longo do dia, mas

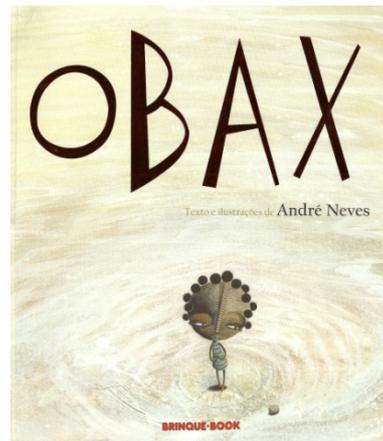


Figura 13. Capa do livro “Obax”

quando conta às pessoas da aldeia o que viveu, como uma chuva de flores que viu cair, ninguém acredita. A menina resolve sair para encontrar provas de que essa chuva existiu, conta com a ajuda de um amigo elefante, mas quando retorna, novamente ninguém acredita, então ela resolve não contar mais nada para ninguém, mas para sua surpresa, no dia, seguinte, uma chuva de flores cai e todos passam a acreditar nas histórias da pequena Obax.

Nesta obra, temos uma história inventada pelo autor, mas baseada em peculiaridades da história e cultura africanas. Desta forma, a obra destaca-se por trazer elementos da cultura africana, sem restringi-la à África. A pequena Obax poderia ser qualquer uma das crianças que ouvem essa história.

Após a narração da história, perguntei a eles o que mais tinham gostado na história, Nicole logo respondeu “Eu gostei mais do perfume das flores”, Branca de Neve comentou “Eu gostei mais do elefante”, e a maioria respondeu que também havia gostado do elefante Nafisa. Questionei se ninguém tinha gostado da Obax. Mas vários alunos responderam que sim, que também tinham gostado da Obax.

Nesse momento, o aluno Bá preocupa-se com nossa pesquisa, pois os colegas estavam falando todos ao mesmo tempo e diz “Profe, como todo



mundo falando o gravador vai gravar tudo isso”. Nos primeiros encontros havia explicado a eles que não poderiam falar todos ao mesmo tempo, senão depois eu não conseguiria ouvir o que eles haviam dito em nossos encontros. Concordei com Bá e pedi às crianças que cuidassem para falar um de cada vez.

Expliquei a eles que tinha trazido hoje um jogo. Primeiro conversamos sobre as imagens do jogo, as imagens retratavam diferentes cenas da África, desde o mapa do continente, cenas de crianças, casas, animais e outros elementos culturais.



Figura 14. Imagens do Jogo da Memória



O aluno Bá, então, fez o seguinte questionamento “As pessoas da África não falam do mesmo jeito que a gente fala?”.

Então eles quiseram saber como se diziam algumas palavras. Prometi levar em outro encontro algumas palavras. Após olharmos e conversarmos sobre as figuras, jogamos com elas um Jogo da Memória.

Esta atividade foi muito importante, pois através das imagens eles puderam perceber como alguns elementos da cultura africana também são parte da nossa cultura. O jogo de futebol, por exemplo, nos trouxe a ideia de que as crianças africanas brincam de forma semelhante a nossa. Esse acesso a outras imagens acerca do outro é fundamental para que a desconstrução ocorra. Segundo Tomás,

Este cenário remete-nos para a importância de estratégias pedagógicas no sentido de desconstruir a visão hegemônica do sistema mundo. Torna-se fundamental o desenvolvimento de processos e programas pedagógicos capazes de combater preconceitos e estereótipos, ampliar as concepções de mundo das crianças e formar cidadãos activos. (TOMÁS, 2011, p. 187)

Dessa forma, tornar acessíveis essas outras imagens, essas outras possibilidades de se ver e ver o outro é fundamental no cotidiano da escola, seja nesta temática das diferenças raciais seja em muitas outras.

Kaercher (2011) nos diz que alguns professores, ao se depararem com situações de preconceito, utilizam-se de alguma história, de algum filme para discutir e “resolver” o problema do racismo. Segundo ela (In: KAERCHER e TONINI, 2011, p. 99), “Desenvolvem projetos sobre as diferentes raças, trazem convidados negros para darem depoimentos e consideram que, encerrado o projeto, a situação está resolvida”. Não é essa a atitude que defendemos em nossa pesquisa, defendemos que a prática de multiculturalizar os conteúdos de sala de aula, através de, em nosso caso, a literatura infantil com personagens diferentes daqueles representados na maioria dos livros, é uma possibilidade de potencializar as discussões acerca da noção de raça, possibilitando outras abordagens por parte de professores e alunos. Através dessa pesquisa, percebemos que trabalhar com essa temática ao longo de todo o ano pode qualificar as discussões acerca do pertencimento racial de nossos alunos e também incentivar o respeito pelas diferenças de cada um.



5.6 “É UMA CASA DE ABÓBORA”, “NÃO, PARECE CASA DE PINGUIM”

No sétimo encontro contei a eles a história “O colecionador de pedras”, escrita por Prisca Agustoni e ilustrada por André Neves, publicada pela Editora Paulinas, que conta o do encontro entre dois jovens, Ambaye e Noémia. Ambaye encontra Noémia pelo caminho e resolver ajudar a menina a sorrir

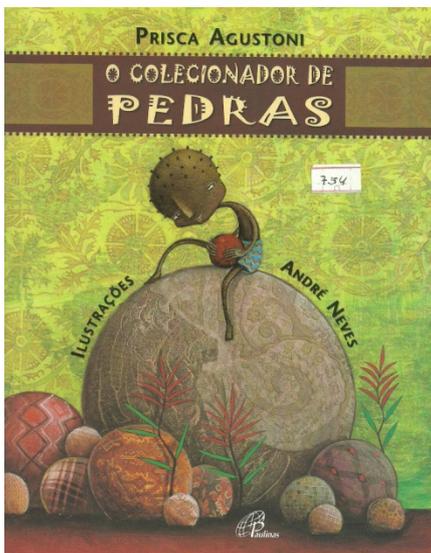


Figura 15. Capa do livro “O colecionador de pedras”

novamente, já que ela anda sozinha e triste, depois que sua tribo foi despovoada. Juntos, os dois irão percorrer muitos caminhos e, um ao lado do outro, descobrirão uma bela amizade. Assim como na obra Obax, nesta também há o resgate de elementos culturais africanos, mas a narrativa vai além disso, ela trata da amizade entre os dois personagens e também poderia, de certa maneira, ser a história de personagens europeus, asiáticos, etc. Nesse sentido, é importante destacar que essas histórias que tem, como pano de fundo a temática africana, mas trazem questões

universais, são importantes para as crianças, pois elas conseguem entrar na histórias e fantasiar com elas.

Contei a eles que o ilustrador era o mesmo que havia escrito “Obax” e eles surpresos, disseram “Dois!?!” Após, fizemos a montagem de um Baobá com as imagens do Jogo da Memória do encontro anterior, lembrando os significados de cada imagem. A maioria das crianças lembrava os significados e fazia comentários sempre que pegava uma imagem durante o jogo.

O aluno Bá, ao ver a imagem com as girafas, logo lembrou “As girafas que vieram para o Zoológico são da África”, quando coleí a imagem no nosso baobá, ele concluiu “As fotos vão ser as folhas!”. A olharmos a figura de um tipo de moradia africano, Rebeca comparou “É uma casa de abóbora”,



comparando o formato da casa a uma abóbora, e o aluno Vitor discordou, “*Não, parece casa de pinguim*”, remetendo-se às casas de esquimós.

A leitura, na sala de aula, contribui para que as discussões acerca desses papéis sociais que os personagens das histórias vivenciam, bem como os papéis sociais que as próprias crianças exercem em seus cotidianos, por isso é fundamental que as escolhas feitas pelos professores seja coerente com a realidade dos alunos e possibilite novas/outras discussões.

Veiga-Neto, ao trazer as discussões feitas por Larrosa sobre as funções da leitura, nos diz que

Ao propor distinções radicais entre as diferentes maneiras de ler, bem como as diferentes funções da leitura, Larrosa mostra a possibilidade de fazermos da prática da leitura, na escola ou fora dela, um rico processo de subjetivação, em prol da liberdade e da capacidade de autogoverno, de nós mesmos e de nossos alunos. (VEIGA-NETO, 2007, p. 85)



Figura 16. Foto tirada durante o passeio ao Jardim Zoológico



Figura 17. Nosso Baobá transformações.

Assim, nesse processo de subjetivação que, segundo Fischer (2012, p. 54), citando Foucault, “refere-se ao modo pelo qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade no qual está em relação consigo mesmo”, quanto maior for o acesso das crianças a múltiplas formas de ser criança-sujeito de suas histórias maiores serão suas possibilidades de (re)inventar, (re)criar e a escola é um bom palco para essas



5.7 “ELES JOGAM FUTEBOL!”

No oitavo encontro, iniciamos com a história “Lila e o segredo da chuva”. Após, realizamos um jogo sobre o que havíamos pesquisado até o momento. Elaborei perguntas sobre as histórias que ouvimos, sobre as imagens do Jogo da Memória e sobre as conversas que tivemos até então.

Os alunos iam sorteando as questões e respondendo, quando alguém não sabia ou não queria responder, os colegas ajudavam.

Questionado se conhecia alguma pessoa negra, o aluno Bá respondeu “Sim, mas não sei o nome, conheço ela da casa de uma amiga da minha irmã”. Branca de Neve, questionada sobre as brincadeiras das crianças africanas, não se lembrou de nenhuma, mas o colega Vítor logo ajudou “Eles jogam futebol!”. Segundo te Koppele, sobre os jogos e brincadeiras em Luanda,

O futebol ocupa um dos lugares mais importantes de todas as expressões mas as crianças nem sempre têm todo o espaço para jogar futebol da maneira em que o futebol deve ser jogado: um campo, balizas, e duas equipas. Por isso, criam vários jogos relacionados ao futebol: criam uma forma de futebol segundo as circunstâncias. (TE KOPPELE, 2012, p. 184)

Foi possível perceber, através desse Jogo, que as crianças se lembravam das histórias narradas ao longo do nosso projeto, mesmo as primeiras histórias, como a Menina e o Tambor, ou as mais extensas, como Pretinha de Neve.

Nesse dia, os alunos levaram uma tarefa sobre as histórias das famílias para ser respondida em casa com os familiares. Nessa entrevista, as famílias poderiam contar de onde seus pais, avós, bisavós tinham vindo, como os pais se conheceram, etc. O enunciado da pesquisa encontra-se nos Apêndices.

No dia marcado, as crianças trouxeram as pesquisas, juntamente com as fotos das famílias e seus desenhos. Fomos lendo as pesquisas nos momentos de rodinhas, mais ou menos três ou quatro por dia. Com as histórias das famílias narradas, pudemos observar que as origens das crianças se remetem a muitos lugares diferentes, tanto do estado quanto do país e também do mundo, já que algumas famílias citaram as ascendências mais longínquas.



A família da Nicole narrou *“Meus bisavós por parte de mãe vieram pequenos da Alemanha para o Brasil”*, a família da aluna Giovana contou *“Segundo minha bisavó paterna seus avós paternos eram naturais de Portugal... da parte do meu avô paterno, a descendência é alemã”*, a família do Mateus nos contou que *“A família da mãe é lá da fronteira, de Uruguaiana, os meus bisavós e avós eram todos de lá”*, a família do Bá nos contou que *“A família do papai é do Amazonas, a família da mamãe é gaúcha, de Santa Cruz do Sul”*, a família da Rapunzel nos contou que *“a bisavó paterna veio da Alemanha, o bisavô paterno veio da Itália, bisavô materno veio de Portugal e bisavó materna nasceu no Brasil”*. Assim, fomos percebendo que as famílias das crianças tinham em suas árvores genealógicas origens com muitas misturas, olhamos no mapa e fomos localizando as cidades e países narrados pelas famílias.

Num dos encontros em que estávamos lendo as histórias, contei para as crianças o livro *“Fuzarca”*. Nesta obra, escrita por Sonia Rosa e ilustrada por Tatiana Paiva, publicada pela Brinque-Book, encontramos a história de dois irmãos gêmeos, Guido e Iná, eles adoram uma boa fuzarca e, com a companhia dos amigos, vão fazer uma grande festa. Dentre todas as obras escolhidas e trabalhadas com as crianças, essa talvez seja a que mais colabore com as discussões aqui pretendidas, já que trata de dois irmãos diferentes, mas essa diferença só é marcada pela ilustração, já que não são apresentados conflitos entre os dois irmãos, eles brincam, eles convivem de forma que a diferença na cor da pele seja uma questão quase de segundo plano.



Neste momento, aproveitamos para observar as fotos das famílias trazidas pelas crianças e perceber as diferenças entre os membros da família.

Discutir com as crianças sobre suas origens é possibilitar que elas percebam que suas famílias têm histórias, que os avós, pais não viveram desde sempre em nossa cidade, que os bisavós saíram de longe, na maioria dos casos narrados, em busca de melhores condições de vida para seus filhos.

Adotar essa perspectiva é propiciar a discussão, segundo Fischer (2012, p. 12) “Pensar as coisas como problema. Tomar distância em relação ao que vemos e ao que sabemos. Transformar constatações em problemas a serem pensados. Investigar o que tornou possível determinado modo de saber, de poder, de ser e estar no mundo – num determinado aspecto de nossa vida”. Assim, as crianças não ficaram apenas na discussão sobre os tons de pele de cada um, por exemplo, ao analisarmos as histórias das famílias pudemos perceber que essa cor da pele tem uma história e que essa história faz parte das identidades de cada um, isso faz com que elas entendam que a vida tem esse caráter efêmero, essa transitoriedade, e foi isso que, de certa maneira, contribuiu para a

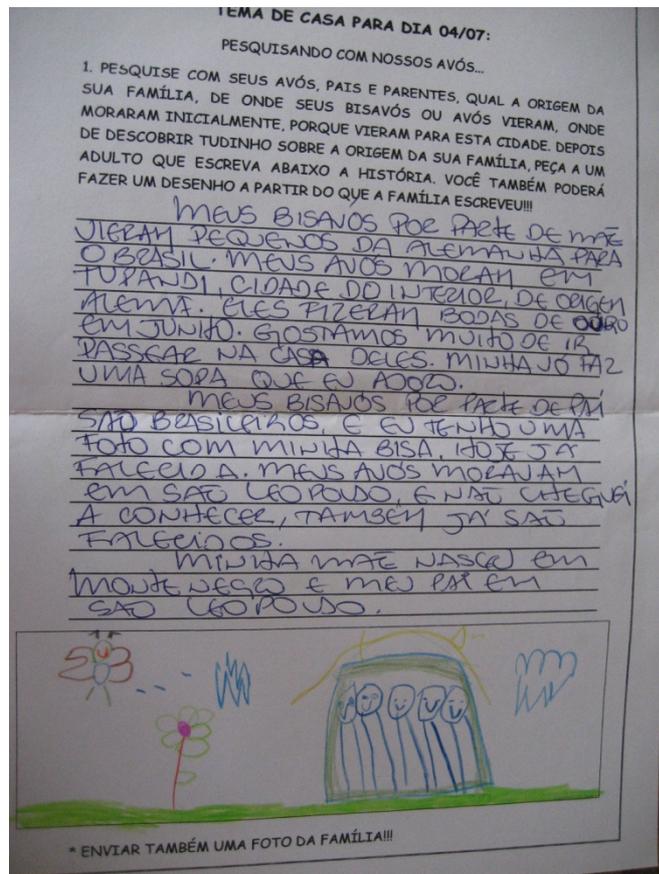


Figura 18. Pesquisa realizada com as famílias

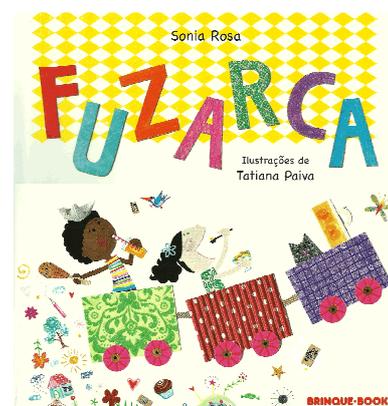


Figura 19. Capa do livro “Fuzarca”



miscigenação, para a mistura de raças, para que não possamos pensar em uma raça única, em uma cor de pele, em um modelo-padrão.

5.8 FOI UMA ALEGRIA, TODOS QUERIAM ENCOSTAR, PEGAR, FAZER CARINHO

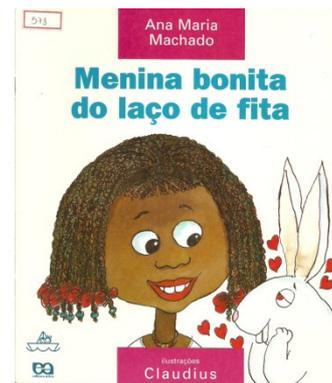


Figura 20. Capa do livro “Menina bonita do laço de fita”

No décimo encontro, narrei a história “Menina Bonita do Laço de Fita”. O livro, escrito por Ana Maria Machado, com ilustrações de Claudius, publicado pela Editora Ática, conta a história de um coelhinho branco que se encanta por uma menina negra e quer descobrir porque a menina tem aquela cor, já que ele deseja que seus filhotes possam nascer negros também. O coelho pergunta à menina diversas vezes e a menina, a cada vez, inventa uma resposta diferente.

O coelho faz tudo o que menina diz, até que uma dia a mãe da menina ouve a conversa dos dois e conta ao coelho que a menina é negra porque sua vó era negra e que a bisavó também tinha essa cor de pele. O coelho procura, então, uma coelhinha negra para casar e, com isso, tem muitos filhotinhos, entre eles, um coelhinho negro. Nessa obra, percebemos a valorização do negro, pois o coelho admira a menina negra e deseja tornar-se negro como ela. Também a questão das descendências é mostrada, já que a mãe da menina explica ao coelho que o tom de pele da menina é fruto das gerações que a antecederam.

Após, trouxe para as crianças as bonecas confeccionadas por mim dentro do projeto “Qual a cor da cultura na Educação Infantil”. Mostrei a caixa fechada e perguntei a elas o que achavam que tinha dentro dela. As crianças achavam que tinha o coelho da história. O aluno Bá disse “Eu acho que tem a menina do livro”.

Quando abri a caixa e as crianças viram as bonecas, gritaram de alegria, elas puderam manusear as bonecas livremente. “Eu acertei!!! Eu acertei!!!”,



gritava o aluno Bá. A aluna Eduarda disse “Mas, profe, tem mais coisas, porque tu disse que tinha quatro coisas!”.

Então mostrei a eles as outras bonecas. Foi uma alegria, todos queriam encostar, pegar, fazer carinho. Prometi que traria estas e outras para que eles brincassem durante os momentos de Brinquedo Livre.

As crianças brincaram com as bonecas negras de forma bastante espontânea, beijavam, acariciavam, deram nomes. O fato de as bonecas serem negras, a princípio, não gerou nenhum desconforto por parte das crianças, talvez pela trajetória que vimos trilhando, através



das histórias e das conversas sobre a temática das diferenças raciais. Nesse sentido, fiquei muito feliz por perceber que, naquele grupo, essas possibilidades de discutir sobre esse outro, de expor nossas dúvidas permitiu que elas, naquele momento, vivenciassem aquela brincadeira de forma respeitosa. E, naquele momento da pesquisa, pude ver, como nos diz Trindade (2002, p. 12) “crianças ali tendo a oportunidade de ser criança num espaço como a escola pública.”

Figura 21. Nossos bonecos



Figura 22. Brincando com nossos bonecos

5.9 “ELES PODEM, SIM, SÃO OS MEUS BONECOS, É A MINHA FAMÍLIA” – PROJETO “QUAL É A COR DA CULTURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL?”



Foi parte da organização dos documentos que compõem essa pesquisa o envolvimento com o projeto “Qual é a cor da cultura na Educação Infantil?”, desenvolvido na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, organizado e coordenado pelas professoras Leni Vieira Dornelles e Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher iniciou em agosto de 2011 e dedica-se a estranhar e questionar os discursos acerca do conceito de raça entre as crianças que frequentam a Educação Infantil.

Trago-o porque o mesmo reiterou, serviu de apoio para com os objetivos desta proposta de Dissertação de Mestrado, no sentido de propor-se a analisar, discutir, refletir sobre as formas como as crianças pequenas lidam com os conceitos de negritude, branquitude, raça, etc, principalmente a partir de artefatos culturais, como livros de literatura infantil e bonecos com características diferenciadas dos “modelos” encontrados nas lojas. No caso deste projeto de pesquisa, me inclinarei aos trabalhos feitos com a literatura, por suas múltiplas possibilidades apresentadas anteriormente.

Segundo Dornelles e Kaercher, um dos objetivos do projeto é

Avaliar como se produzem, através da audição de histórias cujos personagens centrais são negros, “as diferenças de raça” com crianças, observando as negociações de sentido que estas promovem quando em interação entre si e com as histórias (DORNELLES e KAERCHER, 2011, p. 4).

Dessa forma, os objetivos propostos no projeto “Qual é a cor da cultura na Educação Infantil” se misturam aos objetivos dessa dissertação, permitindo que ambos pudessem produzir outros olhares a partir das interações estabelecidas entre as crianças e, por isso, a metodologia de pesquisa *com* crianças é essencial, pois não poderíamos falar de outro lugar senão do lugar das crianças, desses sujeitos que constroem suas relações, que estabelecem suas interações consigo e com os outros. Como nos ensina Lee (In.: Müller, 2010) em seu artigo sobre o dar voz às crianças “[...] [a dissertação] é contra a ideia de que sempre é possível ou preferível que um adulto fale pela criança” (p. 52). Nesta pesquisa de mestrado, não é preferível, ou melhor, não é aceitável que o adulto fale pelas crianças, é a voz delas que precisa emergir no texto, é uma tarefa difícil, mas que não foi impossível.



O projeto “Qual é a cor da cultura na Educação Infantil”⁵ utilizou, entre outros recursos, o material produzido pelo projeto “Cor da cultura”, que agora redireciona seu olhar para a Educação Infantil.

Em Porto Alegre, o curso organizado pelas professoras Leni e Gládis teve o seguinte procedimento

Analisar-se-á, como as práticas discursivas do cotidiano das brincadeiras na sala de aula da Educação Infantil, estão produzindo saberes sobre ‘o ser negro’ em algumas escolas de Porto Alegre e da região metropolitana. Desse modo ao se falar em raça se fala de possibilidades provocadas por representações recorrentes produzidas por práticas discursivas que atravessam os brinquedos e a literatura infantil. De algum modo todos eles fazem parte do simbólico, do visível e imaginado, ou seja, dos efeitos de verdades que produzem os sujeitos. Entendo que falar em raça é, também, tratar do como historicamente foi se produzindo o embranquecimento ou branquidade nos discursos das diferentes instâncias sociais e como os mesmos produzem subjetividades raciais. (DORNELLES e KAERCHER, 2011, p. 17).

Ainda sobre a metodologia do projeto, as organizadoras pontuam seu referencial teórico,

Ao fazer uso do referencial foucaultiano trataremos de analisar as práticas discursivas e não discursivas que operam para a produção da subjetividade das crianças de 3 a 5 anos. Como e onde se identificam e em que verdades e saberes as crianças se apoiam e como essas ‘verdades’ produzem, regulam controlam e governam as subjetividades raciais infantis. (idem., p. 19)

Em palestra de abertura do curso em Porto Alegre, a professora Gládis Kaercher trouxe algumas questões importantes a serem debatidas quando o assunto é a diversidade étnica. Segundo ela, não importa a pertença racial dos sujeitos envolvidos, a discussão acerca dos preconceitos, das errôneas hierarquizações, das diversidades que compõem nossas turmas de Educação Infantil precisa ser feita, já que, segundo a autora, “os silenciamentos também educam”. Dessa forma, é importante ressaltar que esta Dissertação que construí não dependeu de haver ou não alunos negros na turma onde a pesquisa foi realizada, pois a discussão precisa ser feita com todos, independente da cor da pele, pois, para Kaercher, “é preciso educar, de forma antirracista, a todos”.

⁵ O projeto Cor da Cultura é um projeto educativo, que tem como parceiros o Canal Futura, a Petrobras, o Cidan – Centro de Informação e Documentação do Artista Negro, a TV Globo e a Seppir – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e atua na elaboração e distribuição de materiais que promovam a valorização da cultura afro-brasileira.



O projeto foi desenvolvido com as crianças através de encontros entre as organizadoras do curso e a turma pesquisada nesta dissertação. As pesquisadoras entraram em sala com os bonecos e bonecas brancos e negros, possibilitando às crianças o envolvimento com esses bonecos e a brincadeira com essas diferenças. Os bonecos ficaram à disposição das crianças na sala de aula por cerca de um mês.

Nos momentos de brinquedo livre, as crianças podiam brincar com estes bonecos e com os demais brinquedos disponíveis na sala. Ao final do período, a equipe do projeto realizou uma hora do conto, utilizando o livro “Chico Juba” e construiu, com as crianças, o personagem principal da história utilizando diversos recursos, como lã, massa de modelar, porongo, etc.

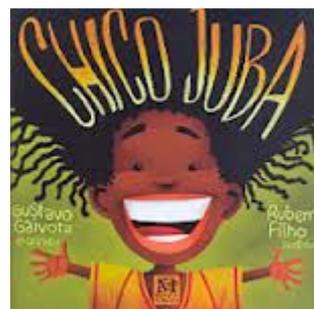


Figura 23. Capa do livro “Chico Juba”

A participação das crianças no projeto reforçou a proposta inicial dessa dissertação, a de que é possível, através do contato com a temática afro-brasileira e com livros de literatura infantil que contemplem essa temática, problematizar as concepções que as crianças tem



Figura 24. Brincando com as “Barbies”

acerca de si e dos outros, refletindo sobre sua cor e a cor do outro, contribuindo para a construção de relações mais igualitárias entre os plurais.

As crianças, ao interagirem com os bonecos, o fizeram de forma respeitosa, alternando entre brincadeiras com todos os bonecos, com os bonecos negros ou somente com os bonecos brancos. Nas brincadeiras com todos os bonecos, todas as relações foram estabelecidas pelas crianças, a boneca negra namorava com o boneco branco, a boneca negra era a fazendeira, o boneco negro era o príncipe e a sereia negra era a princesa. Num dos momentos de brincadeira, ao interagirem com os bonecos, a aluna



Yngrid propôs “Agora esse (referindo-se ao príncipe branco) vai namorar com essa (apontando para uma das princesas negras)”. Quando questionada por um colega se eles poderiam mesmo se casar já que um era branco e o outro negro, ela diz “eles podem, sim, são os meus bonecos, é a minha família”. Essa reflexão nos mostra que as crianças interagiram com os bonecos da forma como queriam, deslocando certos preconceitos, burlando algumas regras sociais estabelecidas. Em outro momento, as alunas Eduarda e Rebeca decidiram “Hoje vamos brincar só com essas (referindo-se às bonecas negras que haviam buscado), né?”.

Enfim, as múltiplas relações que se estabeleceram na sala de aula demonstraram que aquele grupo de crianças, a partir de suas vivências com a



pesquisa, transitava de forma respeitosa entre as suas cores e as cores dos bonecos.

Essas análises sobre a forma como as crianças lidaram com as situações propostas pelo projeto, reflete o que as pesquisas pós-críticas em Educação buscam.

Segundo Meyer

Figura 25. Brincadeira com os novos bonecos

(...) as investigações que compartilham dessa perspectiva teórica estão menos preocupadas em buscar respostas para o que as coisas de fato são, e se preocupam mais em descrever e problematizar processos por meio dos quais significados e saberes específicos são produzidos, no contexto de determinadas redes de poder, com certas consequências para determinados indivíduos e/ou grupos. (MEYER, 2012, p. 51)



Nesse sentido, não buscamos neste trabalho e no projeto em questão saber se as crianças têm preconceitos, se elas ignoram os bonecos negros, se elas preferem os brancos, etc., mas sim perceber suas falas, seus olhares, seus gestos em relação a esses bonecos, aos personagens negros das histórias narradas, perceber como estas crianças, neste contexto, lidam com as diferenças raciais e possibilitar a elas que transitassem por esses caminhos de forma mais respeitosa.



Figura 26. Momento de brincadeira

As crianças interagiram com os bonecos após terem vivenciado nossos encontros da pesquisa com livros e atividades envolvendo personagens negros.

Assim, é possível perceber que nesse contexto, a partir dessas práticas, as crianças conseguiram, usando as palavras de Alfredo Veiga-Neto, *ensaiar novas formas* de lidar com as diferenças raciais. Ensaíram novas posições para as bonecas negras, estabeleceram outras ordens familiares, a exemplo do que vimos nas histórias trabalhadas ao longo do projeto, em que personagens negras ocuparam posições de destaque dentro da narrativa ou transitaram por diferentes posições sem que houvesse discriminação.



6. O QUE FAZER AGORA?





6. O QUE FAZER AGORA?

6.1 A SACOLA DAS DIFERENÇAS

Após esses encontros com as histórias, os bonecos, as imagens e os desenhos, fiquei me perguntando “O que fazer agora?”, não poderia, simplesmente, guardar os livros em casa, colocar os bonecos na caixa de brinquedos e... escrever a análise dos encontros. Resolvi, então, expandir nosso projeto para as famílias, por entender que elas exercem um papel fundamental na constituição das identidades das crianças e também por acreditar que elas também poderiam acrescentar fatos importantes para a pesquisa.

Resolvi, então, organizar uma sacola que as crianças levariam para casa. Nela, coloquei três livros de histórias narrados “Obax”, “Fuzarca” e “O Cabelo de Lelê”, coloquei os quatro bonecos negros e um caderno, onde as famílias poderiam registrar como foi a visita, poderiam colar fotos e as crianças poderiam fazer desenhos sobre como foi receber em casa a visita de nossos personagens e histórias.



Figura 27. A “Sacola das Diferenças”

Através de sorteios, as crianças foram levando para casa a Sacola das Diferenças. Uma criança levava na Segunda-feira e devolvia na Quarta-feira, outra criança levava na Quarta-feira e trazia de volta na Sexta-feira, outra criança levava na Sexta-feira e trazia de volta na Segunda-feira. Assim, sucessivamente, até que todas as crianças tivessem levado a Sacola.

Quando traziam de volta, líamos no caderno de registros o que a família tinha escrito sobre a visita e observávamos os desenhos e fotos e a criança contava aos colegas como foi ter a Sacola na sua casa.



Figura 28. O caderno de registros

Foi uma experiência muito significativa tanto para o processo de pesquisa quanto para as crianças e suas famílias. Os relatos que as famílias trouxeram no caderno e as próprias narrativas das crianças ao trazerem de volta a nossa sacola mostraram isso.

Num dos relatos, a mãe da aluna Eduarda nos diz *“Nós gostamos muito de participar desta pesquisa. Eu e a (...) lemos todos os livros e brincamos com os bonecos, ficamos ansiosas para descrever a nossa experiência, aí mesmo na escola a (...) já fez eu começar a ler o livro Obax, depois lemos novamente em casa”*. Com esse trecho, podemos perceber que as crianças estavam tão ansiosas por levar a sacola que esta não conseguiu nem esperar para quando chegasse em casa,

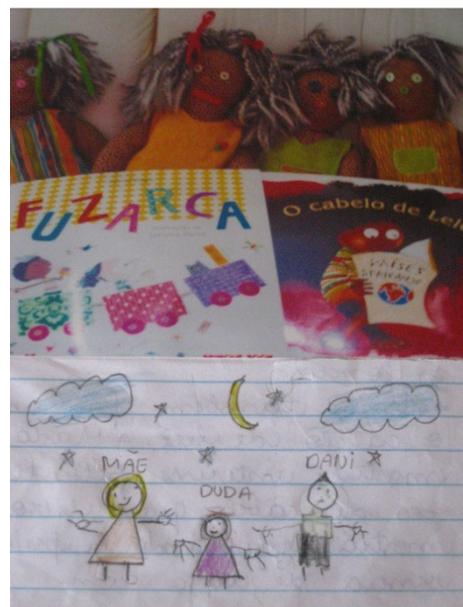


Figura 29. Registro no caderno



quis que a mãe já começasse a ler um dos livros ali mesmo na escola. É importante destacar essa espera pela sacola, esse entusiasmo das crianças pelos livros e pelos bonecos, pois, com isso, percebemos que a temática do projeto despertou nas crianças um sentimento positivo, elas apreciaram as histórias contadas e as personagens que conheceram ao longo da pesquisa. Conforme o relato da mãe do aluno Vítor, *“O Vítor já havia falado da sacola, estava ansioso para trazê-la para casa. Já no carro queria ver tudo”*.

Tomo as palavras de Larrosa para traduzir as sensações ao longo da pesquisa com crianças e também nessa finalização que foi a Sacola das Diferenças, segundo o autor, *“As palavras mais simples são as mais difíceis de ouvir. Em seguida, achamos que as entendemos e imediatamente, sem prestar ouvidos, as abandonamos e passamos a outra coisa”* (LARROSA, 1998, p. 71). Em alguns momentos esta foi a minha atitude, de forma inconsciente, ignorar o que as crianças estavam me dizendo apesar de querer tanto ouvi-las, ignorar algumas de suas atitudes apesar de está-las observando atentamente. Nesse caso, era preciso seguir com a afirmação de Larrosa e complementá-la, voltando às palavras simples para ouvi-las novamente e, então, tentar compreendê-las.

Outro relato também nos traz sinais de como o projeto tornou-se parte dos lares das famílias e como as crianças tornaram-se sujeitos pesquisadores, pois coordenavam em casa os momentos com a Sacola. A mãe da aluna Branca de Neve nos conta *“Ela decidiu tudo, como seria, quem ficaria com cada livro, enfim, como seria aquele momento. (...) Olha, parece que o mundo parou. Lemos, interpretamos e ainda explicamos para ela todos seus questionamentos. Aí foi que ela entendeu porque algumas pessoas tem toda a pele marronzinha, é como ela define as diferenças”*.



Figura 30. Desenho no caderno

As crianças nos disseram, ao longo da pesquisa, sobre suas verdades, pois não somos nós, os adultos, que podemos nomeá-la, classificá-la, categorizar essas infâncias múltiplas que se apresentam para nós a todo



instante nos mais variados contextos, pois, segundo Larrosa (1998, p. 83) “A verdade da infância não está no que dizemos dela, mas no que ela nos diz no próprio acontecimento de sua aparição entre nós como algo novo”.

A participação da família no projeto foi algo muito especial também para as crianças. Levar um pouco da sala de aula para casa, apresentar os bonecos e livros aos familiares, até mesmo aos clientes do comércio da família, como nos relata a família da aluna Rebeca *“A experiência de trazer a sacola para casa foi bastante proveitosa para a (...), fez todos os amigos e clientes participarem das brincadeiras com os bonecos”*. A mãe continua com outra afirmação importante *“Foi bom trazer a sacola porque descobrimos coisas sobre a (...) que nós desconhecía e a fizemos entender muitas coisas”*.

Ter a participação das famílias em nosso projeto foi uma forma de perceber também como as crianças interagiam com seus familiares sobre nossa pesquisa. A família do aluno Bá nos contou sobre a reação dele ao ouvir a história “Fuzarca”, segundo o relato *“Me surpreendeu que, ao ver as figuras, ele não fez nenhum comentário sobre a cor da pele diferente dos irmãos da estória. Talvez seja porque isto para ele não caracterize ‘diferença’ significativa ou quem sabe bem natural e familiar para ele, já que tem um casal de amiguinhos exatamente assim”*. A mãe da Yngrid nos contou *“Adoramos participar do projeto, mas a (...) não faz diferença entre ser preto ou branco porque tem amiguinhas negras e brinca com a maior naturalidade”*.

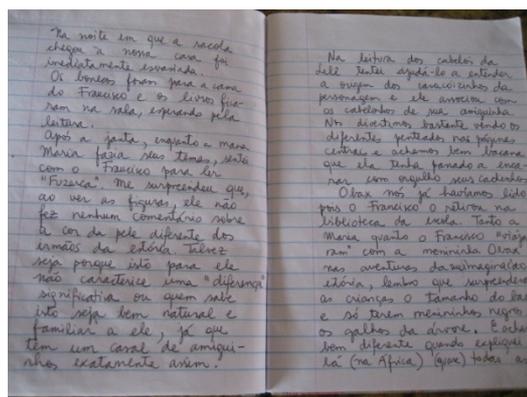


Figura 31. Narrativa dos pais no caderno

A experiência da leitura também foi apreciada pelos pais, que geralmente tem pouco tempo e pouco material de leitura à disposição das crianças. Segundo a família do Lucas, levar a sacola para casa foi muito bom e um incentivo para que os momentos de leitura em família ocorressem mais vezes. Segundo eles, *“Quero agradecer por proporcionar um momento muito legal e divertido, como você sabe o dia a dia da gente é muito corrido e acabamos deixando de nos divertir com as crianças durante a semana, mas quero mudar*



isso e reservar um tempo para lermos todos juntos". Esse momento de troca entre os membros da família é muito importante e se for destinado à leitura torna-se ainda mais especial, a escola pode promover isso através do empréstimo de livros da Biblioteca, do envio de sacolas da leitura para casa contendo diversos materiais de leitura que poderiam interessar a todos os membros, como jornais, revistas, histórias em quadrinhos, almanaques, etc.

Outro aspecto importante que destacamos ao longo dessa dissertação e que apareceu também nos relatos dos pais sobre a Sacola das Diferenças foi a questão da inocência infantil, da ausência de preconceitos. Já discutimos que por muito tempo houve a concepção de que a infância era um período da vida desprovido de qualquer maldade e que todos os seres que se encontravam nessa faixa etária eram incapazes de pensar coisas ruins, de agirem de forma perversa, que possuíam uma chamada inocência que os envolvia. Essa concepção, no entanto não é adotada pela perspectiva teórica na qual este trabalho está inserido, pois entendemos que, segundo Dornelles e Bujes,

O que se encontra em discussão, nos tempos atuais, é a visão atemporal dos sujeitos humanos, das crianças inclusive, vistos como sendo 'os mesmos', desde sempre, portadores de uma essência dada com anterioridade, coerentes, donos de uma vontade que os faria construtores autônomos de suas próprias histórias. (DORNELLES e BUJES, 2012, p. 19)

No entanto, essa visão das crianças como seres inocentes ainda está presente no imaginário de alguns pais. A família do Homem-Aranha relata "*O que o Homem-Aranha mais gostou foi os bonecos, mas também achou legal os livros, ele não faz distinção de cor, nem raça, não tem maldade quanto a isso, tem a inocência de criança*". No entanto, o Homem-Aranha foi uma das crianças que mais participou durante as atividades do projeto, fazendo perguntas, interessando-se pelas dúvidas de seus colegas, questionando suas suposições. Este também é um fato interessante para nossa pesquisa, pois, como havia dito acima, a sacola foi uma forma de perceber também como as crianças interagem com as diferenças raciais em outro contexto além da escola.

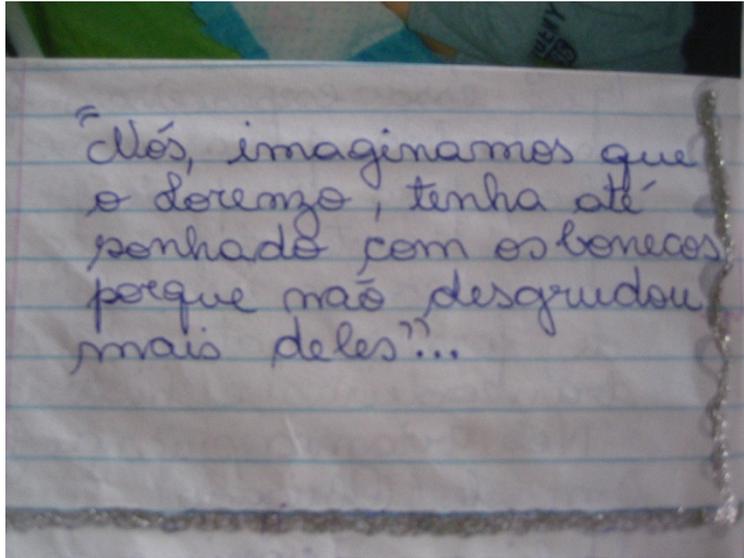


Figura 32. Registro dos pais no caderno

6.2 “A GENTE IA SER FELIZ COM ELE”

Após todos os alunos do grupo terem levado a sacola para casa e termos trabalhado ao longo de todo o ano letivo sobre os livros de histórias infantis com personagens negros e de as crianças terem participado do Projeto “Qual a cor da cultura da Educação Infantil”, organizei com elas um momento de ouvirmos algumas das conversas que havia gravado ao longo da pesquisa e também relembarmos algumas histórias, os personagens preferidos, etc.

Quanto ao uso do gravador, que sempre foi motivo de grande curiosidade para as crianças, elas acharam engraçado ouvir suas próprias vozes e tentar descobrir qual colega estava falando aquelas coisas que eles estavam ouvindo. O aluno Lucas comentou “*Parece um celular*”, e a colega Eduarda complementou “*É bem engraçado*”. É interessante observarmos essa forma de lidar das crianças com esse objeto que fez parte dos nossos encontros, pois, segundo Ferreira (In: SARMENTO e GOUVÊA, 2009, p. 147) “trata-se de assumir como legítimas as suas formas de comunicação e relação, mesmo que os significados que as crianças atribuem às suas experiências possam não ser aquelas que os adultos que convivem com elas lhes atribuem”.



Nesse dia, as crianças trouxeram algumas de suas memórias sobre os encontros e as conversas que tivemos. Questionei-as sobre as histórias preferidas, de quais personagens lembravam. O aluno Bá logo se lembrou da árvore que nos acompanhou nas histórias e também em um cartaz que construímos com as imagens da África do Jogo da Memória *“Eu lembro do Baobá!!”*, disse ele muito empolgado, em seguida lembrou-se da Obax e de que ela *“não tinha amigos”*. Dessa forma, pude entender que as histórias e alguns traços mais significativos dessas narrativas ficaram na memória das crianças e contribuíram para que elas pudessem perceber suas diferenças de forma respeitosa.

Lembrei, então, de perguntar-lhes sobre as diferenças nos tons de pele e porque será que cada um tinha uma cor diferente e se lembravam da nossa conversa sobre a piscina, a questão da mudança da cor, etc. O aluno Bá novamente me surpreende e diz que sabe que as pessoas não mudam de cor *“Porque eles não são pintados”* e a aluna Rebeca complementa *“Porque eles puxaram dos pais deles”*. Pude perceber, neste encontro, que o que havíamos feito ao longo do ano tinha sido significativo para as crianças, tínhamos pensado sobre estas questões raciais e eles próprios, agora, sentiam-se competentes para resolver nossas dúvidas, estavam formulando hipóteses com mais certeza, sentiam-se “donos” do assunto.

Com o objetivo de ir um pouco além e provoca-los um pouquinho mais, questionei *“E se vocês tivessem um colega negro, como seria?”*. Segundo Christensen e James, ao citarem Saint-Exupery, em seu Pequeno Príncipe, alertam que

[...] os adultos não podem por si próprios compreender o mundo do ponto de vista da criança e, conseqüentemente, necessitam que as crianças o expliquem. Este é um conselho sábio para investigadores da infância. Somente ao ouvir e escutar o que as crianças dizem e ao tomar atenção à forma como comunicam conosco é que se fará progresso nas pesquisas que se levam ao cabo com crianças, mais do que, simplesmente, sobre as crianças. (CHRISTENSEN e JAMES, 2005, p. XIX)

Assim, para surpreender-me, uma das crianças diz *“A gente ia ser feliz com ele”* e isso praticamente resumiu toda a minha trajetória com este grupo de alunos. Era esse o meu desejo desde antes do início da pesquisa e ver as crianças interagirem com os bonecos negros, com os livros com personagens



negros de forma respeitosa e, ainda, para complementar, dizer que seriam felizes se tivessem um coleguinha negro foi uma agradável surpresa. Eles não precisavam me justificar nada, explicar se seriam amigos desse coleguinha, se o aceitariam em suas brincadeiras, eles resumiram a questão de forma simples e muito mais do que respeitosa, eles seriam *FELIZES...*



**7. O PRETO... A COR DE TODAS AS
CORES! ALGUMAS CONSIDERAÇÕES
ACERCA DA MISTURA DE CORES**





7. O PRETO... A COR DE TODAS AS CORES! ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DA MISTURA DE CORES

Ao propor esta Dissertação de Mestrado e ao iniciar a pesquisa, tinha algumas ideias na cabeça e muitas expectativas. Pensava que as crianças iriam responder de forma preconceituosa às histórias com personagens negros, imaginava que se negariam a conversar sobre o assunto ou que diriam que conheciam somente pessoas negras nas posições de empregadas domésticas, que não tinham amigos negros, enfim, propondo um trabalho de combate aos preconceitos, percebi que eu estava imbuída de preconceitos a respeito das próprias crianças com as quais pesquisaria.

Há dois limites que se impõem àqueles que se propõem pesquisar com crianças, o de não subestimá-las, ou seja, tomá-las como inocentes, puras, livres de julgamentos de valor, de preconceitos, e também de não colocá-las em outra margem, totalmente oposta, qual seja a de que elas terão opinião sobre tudo mas o farão aos moldes do adulto. Pesquisar com crianças, isso eu senti na pele durante toda a pesquisa, é pensar sobre o impensável, é esperar pelo inesperado, aceitar o que poderia nos parecer, a um primeiro olhar, inaceitável, pois as crianças, elas vivem nesse limite entre realidade e fantasia, entre o que os adultos esperam delas e o que elas esperam de si mesmas, elas negociam esses limites, mas talvez não com a prepotência do adulto, e sim com sua curiosidade, com sua vontade de descobrir o que não está posto, o que está além daquilo que nós, em nossas posições adultocêntrica, conseguimos enxergar.

Dessa forma, pesquisar com crianças sobre a temática das diferenças raciais foi um duplo desafio, ouvir as crianças sobre uma temática com a qual os próprios adultos têm medo de lidar, sobre a qual não sabem o que dizer, frente à qual não sabemos como agir.

Elas, entretanto, me mostraram ao longo de toda a pesquisa que, para elas, as questões estão acima disso tudo, ser branco ou ser negro, ou ser mulato, indígena, pardo, amarelo, não é empecilho para brincar junto, para ser



o grande herói de uma narrativa literária, a princesa de um castelo numa montanha gelada.

Através da pesquisa realizada durante o Mestrado, pude perceber que por meio das nossas práticas, enquanto docentes, podemos também contribuir para que essas relações entre os diferentes (e entre os iguais também, se é que existem iguais) possa ser construída com base no respeito, que essas relações possam se estabelecer de formas saudáveis, permitindo que eu e o outro sejamos do nosso jeito e sejamos respeitados por isso. Conforme Larrosa (1998, p. 185) “Talvez os e as profissionais sejamos um absurdo, esse outro, por tão racional e absurdo... talvez. No entanto, podemos sair cada manhã e desfazer com nossas práticas esse outro que, entre todos, temos feito e, desfazendo-o, encontrar-nos com o outro”. Acredito nisso e acredito que minha pesquisa contribuiu para que esse pensamento se reforçasse ainda mais dentro de mim. Pensar de uma outra forma, olhar e re-olhar, desconstruir para construir de uma outra maneira, não melhor nem pior, apenas fazendo de um outro jeito, possibilitando outras conclusões, outras metáforas ao longo do caminho.

Ao iniciar esta pesquisa, pretendia perceber como as crianças se relacionam entre si quando o assunto é diferenças raciais através do contato com a literatura infantil, ao final da pesquisa, percebo que elas se relacionam a partir daquilo que vivenciam em seus cotidianos, através dos programas de televisão que assistem, das pessoas com as quais têm contato em seus dia-a-dia, com os livros de história que são lidos para elas, dos bonecos com os quais brincam, da professora que está junto com elas todos os dias, mas que elas também influenciam as relações entre seus pares, com seus familiares, com as pessoas com as quais têm convívio, produzindo modos de pensar de sua professora, que corre atrás de mais teorias que possam dar conta do que elas estão produzindo em seus dia-a-dia na sala de aula. Como nos contou a mãe da aluna Eduarda no caderno de registros da Sacola, *“É uma pena que eu não consegui tirar fotos dela brincando com os bonecos, porque era lindo de ver ela contar as histórias para eles e brincou de aulinha com eles até que adormeceu cansada”* ou como narrou a mãe da Branca de Neve *“(...) já no carro, ela começou a tirar os bonecos e os livros, atropelando as palavras para*



me explicar tudo, e como deveria fazer, numa euforia e ansiedade que me deixou também na expectativa de começar”.

Mas é importante considerar que estas crianças, nessa situação viveram essa experiência dessa forma, reagiram dessa maneira às propostas feitas, não queremos dizer que independente das crianças, da classe social, dos contextos, das famílias, da escola o resultado é esse. Com essa pesquisa, percebi que estas crianças, dessa faixa etária, inseridas nesse contexto econômico-social-cultural-político demonstraram essas reações, se relacionaram dessa maneira com as histórias, com os bonecos, etc.

Segundo Fischer (2012), ao admitir essa descontinuidade “Não se trata de abandonar ou negar totalmente as continuidades, mas de dizer que há um momento de ruptura nos discursos, e que esse momento está ligado a inúmeras práticas institucionais e relações de poder, a inúmeras condições de produção e de emergência daquele determinado discurso” (FISCHER, 2012, p. 40).

Sobre essa transformação, Larrosa nos ensina que

Se, por acaso, só se por acaso, transformando algo de nós mesmos, algo de nosso lá-dentro, pudéssemos transformar algo desse outro, de nosso lá-fora, que nos faz situar o outro, negando-o em nós-outros. Se por acaso, só... se... por... acaso... (1998, p. 192)

E fazendo uso de Larrosa vou começando a fechar o livro que conta essa história de crianças e professora, mesmo que por hora, reafirmando que esta pesquisa não investigou apenas o modo de agir das crianças em relação aos seus pares e à temática em questão, mas também o modo de agir da própria investigadora em relação às crianças e à temática.

Ao final deste trabalho, dessa trajetória, ao reler o texto desde o início, rever o Memorial Descritivo elaborado para a seleção para o Mestrado, o Projeto de Dissertação, defendido em dezembro de 2011 e agora o texto final, relembro as palavras da professora Rosa Maria Bueno Fischer, em seu livro sobre Foucault e tomo as palavras dela como minhas para expressar a sensação de lermos um texto aparentemente concluído. Segundo ela

Hoje releio o texto, relutando por vezes em desmanchá-lo e ampliá-lo, querendo incluir nele as novas leituras, numa frágil ambição de completude, em tudo contrária ao pensamento de Foucault. Por fim, decido: o texto tem uma história – que ela seja pensada a partir dele; que ele próprio se faça documento. (FISCHER, 2012, p. 15)



Apoiando-me nas palavras da professora Rosa concluo que esta é a nossa história, e que muito mais poderia ser escrito nessa/sobre essa/com essa pesquisa, mas a própria escrita tem esse caráter efêmero, nossa escrita é transitória, traz consigo nossa história, mostra quem somos hoje e, por isso mesmo, nunca está completa.

Mas penso que participar dessa pesquisa com as crianças foi um descaminho, como nos diz Margareth Rago e Alfredo Veiga-Neto (2006, p. 273), citando Foucault, “De que valeria a obstinação do saber se ela assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece?”.

Um descaminho, foi isso que se apoderou de mim, que me sufocou, me incentivou, me lançou aos novos desafios... E isso significa que fui como um barco, utilizando a metáfora de Foucault (RAGO e VEIGA-NETO, 2006, p. 278) “Junto a você está o oceano, é verdade que ele nem sempre ruga, e às vezes se estende como seda e ouro e devaneio de bondade. Mas virão momentos em que você perceberá que ele é infinito e que não há coisa mais terrível que a infinitude”. *Concluir* essa Dissertação de Mestrado “Minha cor e a cor do outro: qual a cor dessa mistura? Olhares sobre a racialidade a partir da pesquisa com crianças na Educação Infantil” é ter a *(in)certeza* sobre as *(in)finalidades*.



8. REFERÊNCIAS





8. REFERÊNCIAS

8.1 TEÓRICAS

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981

BABO, Maria Ausenda. Para uma desconstrução dos estereótipos: 112 gripes about the french (1944 - 1945). In: BIZARRO, Rosa (org.) *Eu e o Outro*. Estudos multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais. Lisboa: Areal Editores, 2007

BRASIL, Ministério da Educação. Lei 10.639/2003. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm

BONIN, Iara Tatiana. Narrativas sobre diferença indígena: como se produz um “lugar de índio” no contexto escolar. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 89, p. 312-324, 2008

CARVALHO, Alexandre F. de. e MÜLLER, Fernanda. Ética nas pesquisas com crianças: uma problematização necessária. In: MÜLLER, Fernanda (org.). *Infância em Perspectiva: políticas, pesquisas e instituições*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 65-84

CHRISTENSEN, Pia e JAMES, Allison (orgs.). *Investigação com crianças: Perspectivas e Práticas*. Ediliber, Porto, 2005

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Cultura Visual, Gênero, Educação e Arte. Disponível em http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/4sessao_especial/se%20-%202006%20-%20susana%20rangel%20vieira%20da%20cunha%20-%20participante.pdf, acesso em 15 de outubro de 2011.

DORNELLES, Leni Vieira. *Infâncias que nos escapam*. Petrópolis: Vozes, 2005

_____. Sobre o velho-novo, novo-velho: discursos sobre as infâncias. In: V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação: “Devir-criança da filosofia: infância da educação. UERJ, 2010. Anais em CDRoom

_____. *Estudos sobre infâncias ou sobre uma etnografia pós-moderna com crianças*, 2013. (texto no prelo)

DORNELLES, Leni V. e KAERCHER, Gládis. Projeto de pesquisa: Qual é a cor da cultura na educação infantil? Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 2011

DORNELLES, Leni V. e BUJES, Maria Isabel E. (orgs.). *Educação e Infância na era da informação*. Porto Alegre: Mediação, 2012



DUCHATZKY, S. e SKLIAR, C. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, J. e SKLIAR, C. *Habitantes de Babel: políticas e práticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FERNANDES, Natália. *Infância, Direitos e Participação – Representações, Práticas e Poderes*. Porto: Edições Afrontamento, 2009

FILHO, Altino José M. e PRADO, Patrícia Dias (orgs.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011

FISCHER, Rosa M. B. Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas. In: *Revista Brasileira de Educação* v. 12 n. 35 maio/ago. 2007, p. 290-299

FISCHER, Rosa M. B. *Trabalhar com Foucault: Arqueologia de uma paixão*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012

FOUCAULT, Michel. A vida dos homens infames. In: *O que é um autor?* Lisboa: Passagens. 1992. pp. 89-128.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Diversidade Étnico-cultural. In: BRASIL. *Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade: relações étnico-raciais e de gênero*. Brasília: MEC, 2007, disponível em: www.mec.gov.br

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

KAERCHER, Gládis. As representações do/a professor/a negro/a na literatura infanto-juvenil ou sobre os fluxos das águas... In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org.) *Professoras que as histórias nos contam*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

_____. Brincando com as palavras e com os livros na escolarização inicial. In: DALLA ZEN, Maria Isabel e XAVIER, Maria Luisa M. (orgs.). *Alfabetizar: fundamentos e práticas*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

_____. Pedagogias da racialização ou dos modos como se aprende a “ter” raça e/ou cor. In: TONINI, Ivaine M. e KAERCHER, Nestor A. (orgs.). *Curso de Aperfeiçoamento Produção de Material Didático para Diversidade*. Porto Alegre: Evangraf; UFRGS, 2011 (p.100-105)

KIRCHOF, E. R. O corpo deficiente e a literatura infanto-juvenil contemporânea. In: 4º Seminário corpo, gênero e sexualidade: composições e desafios para a formação docente, 2009, Rio Grande/RS

KLAUS, Viviane. A família na escola: uma aliança produtiva. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004



- KOHAN, Walter O. Vida e Morte da Infância, entre o Humano e o Inumano. In: *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 35(3), p. 125-138, set./dez., 2010
- KOPPELE, Brenda Engeli te. Crianças de rua em Angola: caracterização das suas expressões culturais. Dissertação (Mestrado em Sociologia da Infância) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal, 2012
- LARROSA, Jorge e LARA, Núria Pérez de. (orgs.). *Imagens do outro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998
- LEE, Nick. Vozes das crianças, tomada de decisão e mudança. In: MÜLLER, Fernanda (org.). *Infância em Perspectiva: políticas, pesquisas e instituições*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 42-64
- MANTOAN, Maria Teresa E. (org.). *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- MEYER, Dagmar E. e PARAÍSO, Marlucy A. (orgs.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012
- MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. *Identidades fragmentadas*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2002
- MOREIRA, Antonio Flavio e CANDAU, Vera Maria (orgs.). *Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010
- MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, disponível em: www.mec.gov.br, acesso em 07/01/2013.
- PAGNI, Pedro A. Infância, Arte de Governo Pedagógica e Cuidado de Si. In: *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 35(3), p. 99-123, set./dez., 2010
- PAIVA, Aparecida. A produção literária para crianças: onipresença e ausência de temáticas. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda (orgs.). *Literatura Infantil: Políticas e Concepções*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 35-52
- PROUT, Alan. Participação, políticas e as condições da infância em mudança. In: MÜLLER, Fernanda (org.). *Infância em Perspectiva: políticas, pesquisas e instituições*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 21-41
- RAGO, Margareth e VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- RAMOS, Anne C. O Corpo-bagulho: ser velho na perspectiva das crianças. In: *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 34(2), p. 239-260, mai/ago/2009



RIGGINS, Stephen Harold. The Rhetoric of Othering. In: _____ (Ed.) *The language and Politics of Exclusion*. NY: Sage Publications, 1997. p. 1-27

SARMENTO, Manuel Jacinto. Culturas infantis e interculturalidade. In: DORNELLES, Leni Vieira (org.). *Produzindo pedagogias interculturais na Infância*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (orgs.). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009, p. 17-39

SEFTON, Ana Paula; MARTINS, Jaqueline. Representações de corpo na literatura infantil. In: CARVALHO, Marie Jane; ROCHA, Cristianne Maria Famer (orgs). *Produzindo gênero*. Porto Alegre: Sulina, 2004

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; ROSEMBERG, Fúlvia. Brasil: lugares de negros e brancos na mídia. In: VAN DJIK, Teun. *Racismo e discurso na América Latina*. São Paulo: Contexto, 2008. P. 73-117

SILVA, Tomás T. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 3. ed. – 2. reimp.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Textos e diferenças. In: *Leitura em Revista*, Ijuí-RS, v.1, p. 19-22, 2002

SILVEIRA, Rosa; BONIN, Iara; SILVEIRA, Carolina. A diferença em livros infantis recentes – representações de surdos e de surdez. (Texto digitado. Trabalho apresentado no II Seminário Internacional sobre Exclusão, Inclusão e Diversidade na educação. João Pessoa, março de 2011)

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003

SODRÉ, Muniz. *Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes*. Petrópolis, Vozes, 2012

STEINBERG, S. e KINCHELOE, J (orgs). *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001

THOMA, Adriana e LOPES, Maura C. (orgs). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005

TOMÁS, Catarina. Globalização: do reflexo na infância à reflexão com as crianças. In: DORNELLES, Leni Vieira (org.). *Produzindo pedagogias interculturais na Infância*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TOMÁS, Catarina. *“Há muitos mundos no mundo” – Cosmopolitismo, Participação e Direitos da Criança*. Porto: Edições Afrontamento, 2011.



- TOURAINÉ, Alan. *Pensar de Outro Modo*. Lisboa: Instituto Piaget, 2007
- TRINDADE, Azoilda L. da. e SANTOS, Rafael dos. (orgs.). *Multiculturalismo: mil e uma faces da Escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002
- VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, J. e SKLIAR, C. *Habitantes de Babel: políticas e práticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. 2 ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007
- ZAVALA, Virginia; ZARIQUIEY, Roberto. “Eu te discrimino porque a falta de educação me ofende”. In: VAN DJIK, Teun. *Racismo e discurso na América Latina*. São Paulo: contexto, 2008. P. 293-328

8.1 LITERÁRIAS

- AGUSTONI, Prisca. *O colecionador de pedras*. São Paulo: Paulinas, 2006
- BELÉM, Valéria. *O cabelo de Lelé*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007
- CONWAY, David. *Lila e o segredo da chuva*. São Paulo: Editora Biruta, 2010
- FILHO, Rubem. *Pretinha de Neve e os sete gigantes*. São Paulo: Paulinas, 2009
- JUNQUEIRA, Sonia. *A menina e o tambor*. São Paulo: Autêntica, 2009
- LIMA, Graça. *Cadê*. Rio de Janeiro: Lacerda Editores, 2009.
- MACHADO, Ana Maria. *Menina bonita do laço de fita*. São Paulo, Ática, 2004
- NEVES, André. *Obax*. São Paulo: Brinque-Book, 2010
- ROSA, Sonia. *Fuzarca*. São Paulo: Brinque-Book, 2011



9. APÊNDICE





9. APÊNDICE

9.1 TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO DA CRIANÇA

Este papel de nome estranho - "Termo de Consentimento Informado da Criança" - é, na verdade, um papel que explica o que vamos fazer durante esta pesquisa e quais são teus direitos de participante.

Depois de lermos juntos tu poderás levá-lo para casa e mostrar para teus pais ou para um responsável antes de assiná-lo e dizer que tu queres participar e ajudar neste trabalho.



Mas não fique preocupado/a, tu também podes mudar de ideia em qualquer momento e desistir das entrevistas e brincadeiras.

O que será feito?

- A gente vai se encontrar algumas vezes para ouvir histórias, fazer algumas atividades, brincadeiras e conversas. Tu não estarás sozinho. Seremos eu, tu e teus colegas de sala.
- Enquanto estivermos conversando e brincando eu vou gravar a nossa conversa para depois poder ouvir novamente o que falamos.
- Durante a entrevista e as brincadeiras faremos atividades de conversar, desenhar, ouvir histórias e brincar com bonecos e fotografar.
- Caso tu não queiras fazer alguma das atividades tu poderás não fazê-la.
- Tudo aquilo que a gente fizer nos encontros vai ser guardado por mim de forma bastante segura.
- As tuas falas, desenhos e fotografias vão ser utilizados na pesquisa. Mas eu não vou usar teu nome real. Nas pesquisas, a gente costuma inventar um nome diferente para ninguém nos reconhecer. Mas tu vais poder reconhecer teus próprios trabalhos.
- Eu não vou falar com ninguém que tu conheças sobre o que tu me falares na entrevista, durante as histórias ou nas brincadeiras.
- Nas entrevistas não existem respostas certas ou erradas, e as atividades que tu fizeres não serão corrigidas. Não sou eu quem vai



te ensinar, mas és tu quem vai me ensinar sobre as coisas que tu sabes acerca de tua convivência com teus colegas sobre as histórias afro-brasileiras.

Depois de ter lido e entendido o que vai ser feito nesta pesquisa eu,

_____ (teu nome) aceito participar.

_____ (assinatura do responsável)

_____ (Profa. Responsável Daniela Lemmertz Bischoff)

Portão, de de 2012.

