



A CONSTITUIÇÃO DE CORPOS NEGROS EM ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O LUGAR DA IDENTIDADE E DO PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL

Cristina Teodoro¹

Resumo: Este artigo pretende discutir a constituição da identidade étnico-racial de crianças, em uma instituição de Educação Infantil, localizada na cidade de São Paulo. Ao mesmo tempo, visa explicitar como o corpo funciona como principal meio de se comunicar, no processo de construção identitária, particularmente, para as crianças negras. Entre os objetivos da pesquisa, buscou-se compreender se – e como – as crianças em idade pré-escolar compreendiam a identificação étnico-racial. O referencial teórico foi constituído em especial por aqueles que consideram a raça uma construção social. Em termos metodológicos, optou-se pela abordagem etnográfica. Os resultados mostraram que crianças de pouca idade conheciam e empregavam as categorias étnico-raciais e; verbalizavam o desejo de ter características associadas ao grupo de pessoas brancas, sendo o cabelo e a tonalidade da pele, as mais mencionadas. Tudo isso apontou para o fato de que os sentidos e os significados dados a brancos e negros já foram apropriados pelas crianças.

Palavras-chave: identidade étnico-racial; Educação Infantil; corpos negros; relações étnico-raciais; criança negra.

THE CONSTITUTION OF BLACK BODIES IN CHILDREN'S EDUCATION SPACES: THE PLACE OF IDENTITY AND ETHNIC-RACIAL BELONGING

Abstract: This article aims to discuss the constitution of the ethnic-racial identity of children, in an institution of Early Childhood Education, located in the city of São Paulo. At the same time, it aims to explain how the body functions as the main means of communicating, in the process of identity construction, specially for black children. Among the objectives of the research, we sought to understand whether, and how the children of preschool age understood ethnic-racial identification. The theoretical framework was formed specially for those who consider race as a social construction. In methodological terms, we opted for ethnographic approach. The results showed that young children knew and they used the ethnic-racial categories, and they expressed the

¹ Professora Adjunta Efetiva da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) - Campus dos Malês/BA. Pesquisadora no grupo de pesquisa: Práticas e políticas da diferença. Estudos Sociais da Criança e Infância, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. E-mail: cristina.teodoro@unilab.edu.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2935-1085>



desire to have characteristics associated with the group of white people, because the hair and the skin tone were the most mentioned. All of this pointed to the fact that the senses and meanings given to whites and blacks were already appropriated by children.

Key-words: ethnic-racial identity; childhood education; child and childhood; black bodies; ethnic-racial relations.

LA CONSTITUCIÓN DE LOS CUERPOS NEGROS EN LOS ESPACIOS DE EDUCACIÓN INFANTIL: EL LUGAR DE LA IDENTIDAD Y LA PERTENENCIA ÉTNICO-RACIAL

Resumen: Este artículo tiene como objetivo discutir la constitución de la identidad étnico-racial de los niños, en una institución de Educación Infantil, ubicada en la ciudad de São Paulo. Al mismo tiempo, tiene como objetivo explicar cómo funciona el cuerpo como el principal medio de comunicación, en el proceso de construcción de identidad, particularmente para los niños negros. Entre los objetivos de la investigación, buscamos comprender si los niños en edad preescolar entendían, y cómo, la identificación étnico-racial. El marco teórico fue constituido en particular por aquellos que consideran la raza como una construcción social. En términos metodológicos, se eligió el enfoque etnográfico. Los resultados mostraron que los niños pequeños conocían y usaban las categorías étnico-raciales y; verbalizó el deseo de tener características asociadas con el grupo de personas blancas, siendo el tono de cabello y piel el más mencionado. Todo esto apuntaba al hecho de que los sentidos y los significados dados a blancos y negros ya han sido apropiados por los niños.

Palabras-clave: identidad étnico-racial; Educación Infantil; niño y niñez; cuerpos negros relaciones étnico-raciales.

LA CONSTITUTION DES CORPS NOIRS DANS LES ESPACES D'ÉDUCATIFS DES ENFANTS: LE LIEU DE L'IDENTITÉ ET DE L'APPARTENANCE ETHNIQUE-RACIALE

Résumé: Cet article vise discuter la constitution de l'identité ethno-raciale des enfants, dans une institution d'éducation de la petite enfance, située dans la ville de São Paulo. A même temps, il vise expliquer comment le corps fonctionne comme principal moyen de communication, dans le processus de construction identitaire, notamment pour les enfants noirs. Parmi les objectifs de la recherche, nous avons cherché à comprendre si - et comment - les enfants d'âge préscolaire comprenaient l'identification ethnique et raciale. Le cadre théorique a été constitué notamment par ceux qui considèrent la race comme une construction sociale. Sur le plan méthodologique, l'approche ethnographique a été choisie. Les résultats ont montré que les jeunes enfants connaissaient et utilisaient les catégories ethno-raciales et; verbalisé le désir d'avoir des caractéristiques associées au groupe de personnes blanches, les cheveux et le teint étant les plus mentionnés. Tout cela a montré que les sens et les significations donnés aux blancs et aux noirs ont déjà été appropriés par les enfants.

Mots-clés: identité ethnique et raciale; Éducation des enfants; enfant et enfance; corps noirs; relations ethno-raciales.



PESQUISA SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: APONTAMENTOS SOBRE A ORIGEM

A educação infantil no Brasil, ao longo de sua história, tem passado por inúmeras mudanças tanto em relação aos seus significados quanto às suas diversas regulamentações. Entre retrocessos, avanços e desafios, a mesma deixou de ser um espaço para deixar crianças, enquanto suas mães trabalhavam, tornando-se um direito social de todas as crianças de 0 a 5 anos². Na seara da educação, foi a partir de 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que a Educação Infantil passou a ser a primeira etapa da educação básica, contemplando as modalidades de creche, para crianças de 0 a 3 anos de idade e pré-escola, para crianças de 4 a 5 anos.

Entre outros aspectos, o papel fundamental da educação infantil é possibilitar o desenvolvimento humano e social de todas as crianças, ainda, de acordo com suas Diretrizes Nacionais Curriculares, a mesma tem como finalidade o desenvolvimento integral das mesmas, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando à ação da família e da comunidade. Dessa forma, a educação infantil tem uma dupla função, para além do educar e cuidar, ser uma política de apoio familiar para o trabalho, ou seja, não somente promovendo o desenvolvimento integral da criança, mas, também, complementando à ação da família e da comunidade, promovendo igualdade de oportunidades no mercado de trabalho, para homens e mulheres, contemplando as identidades de gênero.

Dito isso, ressalta-se que o presente artigo está inserido no campo das relações étnico-raciais no Brasil, emergente particularmente a partir da década de 1980. Mais especificamente, faz parte do contexto das discussões, estratégias e políticas realizadas no amplo território científico das relações étnico-raciais na seara da educação. De acordo com Rodrigues (2011), duas dimensões se sobressaem no debate educacional contemporâneo, a saber: a primeira, a interlocução entre educação e “raça”, a qual se relaciona com a busca de uma educação mais equitativa, que tem como pressuposto o tensionamento das desigualdades educacionais proporcionadas pela articulação da má distribuição da riqueza econômica e o não reconhecimento adequado de grupos sociais

² A emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete.



partícipes de nossa formação social; a segunda está relacionada à mudança na forma de atuação do Estado, pressionado pela ação política do movimento negro brasileiro, que, desde seu ressurgimento em 1978, denuncia a discriminação racial e o racismo e, ao mesmo tempo, clama por uma educação pública de qualidade.

No segundo caso, a centralidade que a educação escolar adquire para o desenvolvimento nacional, desde a última década do século anterior, vem transformando essa política pública no principal instrumento de inclusão social. De acordo com Silvério e Trinidad (2012), a questão de fundo no debate nacional, desde as duas últimas décadas do século XX, é sobre o lugar da diversidade e em que medida o seu reconhecimento tem contribuído para recriar a ordem social, cultural e política.

A Constituição Federal de 1988 reflete uma transição sociopolítica de uma sociedade que se representava como homogênea (do ponto de vista étnico-racial), harmônica (do ponto de vista do ideal de nação) e cordial (do ponto de vista das relações entre os indivíduos e grupos), para uma sociedade que se pensa diversa e profundamente heterogênea (do ponto de vista étnico-racial), dissonante (do ponto de vista do ideal de nação) e conflituosa (do ponto de vista das relações entre os indivíduos e grupos) (SILVÉRIO; TRINIDAD, 2012, p. 894).

A partir da década de 1980, além das pesquisas sobre relações étnico-raciais, na seara da educação, entre outras dimensões, as questões dos conteúdos curriculares, da formação de professores e das condições estruturais da educação básica pública no Brasil, foram se transformando no principal foco de reivindicação para inclusão social tanto na perspectiva de vários movimentos sociais, quanto no discurso das autoridades estatais em seus diferentes níveis. Em relação ao campo da Educação Infantil, as relações raciais se deu, inicialmente, por meio do desenvolvimento de pesquisas que passaram a evidenciar como ocorriam as discriminações existentes tanto entre crianças e adultos quanto entre crianças e seus pares. Ao considerar análises de pesquisas em proporção macro, como as realizadas por Fúlvia Rosemberg na década de 1990, é possível notar diferentes níveis de disparidades, já que, como demonstram os resultados,

[...] quando se comparavam as faixas etárias, notava-se que as crianças brancas de 5 e 6 anos eram enviadas mais precocemente para o extinto primeiro grau; as crianças pobres e negras de 7 a 9 anos eram mais frequentemente retidas no ensino pré-escolar, notadamente as residentes nas regiões Norte e Nordeste (ROSEMBERG, 1991, p.30).



A autora, naquele momento, trouxe novos dados que sugeriam que crianças brancas e negras eram atendidas de forma desigual. De acordo com os resultados da pesquisa, a maioria das crianças negras frequentava espaços de Educação Infantil de pior qualidade. Uma década depois, em 2009, a investigação realizada pelo Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social, intitulada Observatório da Equidade Social, constatou a presença, no território nacional, de desigualdade no que tange à frequência entre crianças brancas e crianças negras em instituições de Educação Infantil. Os resultados demonstraram que as crianças negras frequentavam menos creches e pré-escolas que as crianças brancas. Esses dados foram resultados de diferentes fatores, entre outros, a falta de igualdade no acesso para todas as crianças e a residência de crianças negras em regiões e localidades, com menor quantidade de equipamentos públicos. As análises no âmbito macro demonstraram que as infâncias entre as crianças em idade de frequência à creche e a pré-escola eram, e continuam sendo, vivenciadas de formas desiguais, e que essas desigualdades estão relacionadas diretamente ao seu pertencimento étnico-racial.

Também, pesquisas realizadas em espaços de Educação Infantil demonstraram que o cuidado e a educação destinados às crianças pequenas eram desiguais e que essas desigualdades estavam relacionadas aos seus pertencimentos étnico-raciais. Entre os bebês, por exemplo, enquanto as crianças brancas são alvo de afetos, toques, carinhos, as negras são confinadas aos berços, recebendo afetos e estímulos diferenciados em relação aos bebês brancos (OLIVEIRA, 2005). Com crianças na faixa etária entre 4 e 5 anos, a situação não se diferencia. Já, na década de 1990, Dias (1997) e Cavalleiro (1998), observaram situações de discriminação nas interações entre crianças pré-escolares. O xingamento, o distanciamento, a rejeição eram os mais recorrentes em seus cotidianos. Especificamente com professoras que se ocupam da educação da faixa etária de crianças entre 0 e 5 anos, a discriminação acontecia e acontece, pela falta de reconhecimento de mérito das crianças negras, pelo tratamento diferenciado e, principalmente, pelo silenciamento diante de situações de discriminação entre elas. Essas pesquisas demonstraram que o espaço de Educação Infantil é estruturalmente racializado e, não tem cumprido seu papel estabelecido por lei: a oferta de educação de qualidade e de condições igualitárias à todas as crianças.

Além dessas pesquisas, estudos realizados com crianças pequenas que se propõem a escutar suas vozes demonstram que elas, em tenra idade, constroem suas identidades



pautadas em significados sociais, dos quais vão se apropriando por meio de suas vivências. Desde aquele realizado por Godoy, em 1996, foi possível constatar que as crianças negras aos 5 anos de idade, em diferentes situações, apresentavam autoestima, autoconceito e autoimagem negativos. Segundo a pesquisadora, tanto as famílias das crianças quanto a escola, desconheciam o sofrimento vivenciado por elas em seus cotidianos, que resultava da não aceitação de si mesmas.

Pesquisas mais recentes demonstram, também, que as crianças de pouca idade têm conhecimento e entendimento do que ocorre em sua volta, até mesmo quando tudo acontece de forma silenciosa e rápida, esse entendimento pode deixar marcas profundas que impactam diretamente na construção da sua personalidade. De acordo com Gaudio (2013), os estudos e pesquisas sobre as relações étnico-raciais no âmbito da Educação Infantil revelam que as crianças negras vivenciam, em seus cotidianos, relações intersubjetivas com as demais crianças e que essas relações, muitas das vezes, são pautadas pelo preconceito e discriminações.

Com base nos estudos sobre relações étnico-raciais na Educação Infantil, procuro tecer, neste artigo, reflexões por meio de alguns resultados de uma pesquisa que buscou compreender a construção da identidade étnico-racial de crianças pequenas em uma instituição de Educação Infantil, localizada na cidade de São Paulo. A pesquisa foi um estudo etnográfico, desenvolvido durante dois semestres, entre 2008 e 2009. Os procedimentos utilizados para a produção de dados, foram: a observação participante das relações sociais entre as crianças, conversas informais com as crianças, contação de história pelas crianças, análise de documentos institucionais, entrevistas informais com as profissionais envolvidas e, diário de campo que acompanhou toda a investigação. Tomando como base os estudos existentes acerca das relações étnico-raciais na educação infantil, também assumo uma perspectiva pautada nos Estudos Sociais da Infância que reconhece as crianças como *atores sociais* de pleno direito, competentes para criar diferentes expressões e manifestações culturais (SARMENTO; PINTO, 1997).

IDENTIDADE E PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL

A identidade, nos últimos tempos, tem sido um dos conceitos mais complexos para ser compreendido, debatido ou estudado. Ao analisar o conceito amplo de identidade



Stuart Hall (2015), diz que há uma “crise de identidade”, em função das muitas e novas identidades que estão emergindo e, fragmentando os indivíduos modernos. Para ele, existe um deslocamento das bases estruturais de classe, gênero, sexualidade, raça etc. iniciadas no final do século XX, com o surgimento das sociedades industriais modernas. Ainda, ele argumenta que, considerando a cronologia histórica, há três concepções de sujeito: o primeiro é nomeado de “sujeito do Iluminismo” que é centrado em si (e na figura do “homem”), baseado na ideia de essência. Esse sujeito nasce e desenvolve a mesma identidade de forma contínua e imutável, ao longo da vida. O segundo seria o “sujeito sociológico”, que é desenvolvido numa concepção sociológica clássica, que considera que o sujeito é formado por meio da interação entre o “eu” e o “outro”, “interior” e “exterior”, mas, ainda, essencialista ao pensar este “eu real”, que é modificado em sociedade. Já, a figura do “sujeito pós-moderno”, modifica o cenário da identidade, por se apresentar de forma fluída e desessencializada. Nessa, o sujeito é construído historicamente, em um contexto social e não biologizado, os sujeitos possuem diferentes identidades e, por vezes, contraditórias e passíveis de releituras, a depender do contexto e da enunciação cultural e social: “O sujeito assume identidades diferentes, em diferentes momentos, identidades que não são unificadas em um “eu” coerente” (HALL, 2015, p.11-12).

Ainda, para ampliar a complexa discussão, Tomaz Tadeu da Silva (2000) argumenta que identidade pode ser conceituada como aquilo “que se é”, ou seja, "sou brasileira", "sou negra", "sou heterossexual", “sou jovem”, “sou mulher”. Dessa maneira, a identidade, assim idealizada, parece ser uma característica independente, algo positivo, pois reflete “aquilo que sou”, e, até mesmo, um “fato” autônomo. Nessa perspectiva, para (SILVA, 2000, p.1) “a identidade só terá como referência a si própria. ”, ou seja, ela é autossuficiente e autocontida. Seguindo a mesma linha de argumentação, para ele, a diferença é também concebida como uma entidade independente. Com exceção de que apenas nesse momento, em oposição à identidade, a diferença é aquilo “que o outro é” ou seja, “ela é alemã”, “ela é velha”, “ela é branca”, “ela é homossexual” “ela é mulher”. Nesse sentido, a diferença também é concebida como auto-referenciada, como algo ou alguma coisa que remete a si próprio. Sendo assim, ambas carregam em comum o fato de simplesmente existirem. A identidade e a diferença, estão em uma relação de estreita dependência.



A forma afirmativa como expressamos a identidade tende a esconder essa relação. Quando digo "sou brasileiro" parece que estou fazendo referência a uma identidade que se esgota em si mesma. "Sou brasileiro" - ponto. Entretanto, eu só preciso fazer essa afirmação porque existem outros seres humanos que *não* são brasileiros. Em um mundo imaginário totalmente homogêneo, no qual todas as pessoas partilhassem a mesma identidade, as afirmações de identidade não fariam sentido (SILVA, 2000, p.1).

Assim, a afirmação "sou brasileiro", na verdade, é parte de uma extensa cadeia de "negações", de expressões negativas de identidades, de diferenças. A menção sou brasileiro, seria uma afirmação de que não sou alemã, não sou japonês, não sou guineense e, assim por diante. As afirmações sobre as diferenças só tomam um sentido se compreendidas em relação às afirmações sobre a identidade. Dizer que ele é "italiano" significa dizer que ele não é "chinês", que ele não é "brasileiro", ou seja, que ele não é quem eu sou. Nessa perspectiva, é possível compreender que a identidade depende da diferença, e a diferença, depende da identidade, ambas são "inseparáveis". A identidade e a diferença, além de serem interdependentes, compartilham outro importante aspecto, ambas são resultados de atos de criação linguísticas. Segundo o autor, isso significa dizer que sua definição - discursiva e linguística - está sujeita a vetores de força, de relações de poder, ou seja, não são apenas definidas, elas são impostas e têm um propósito. Consequentemente, não convivem em harmonia, lado a lado, em um campo sem hierarquias, mas, são disputadas. Ele explica que:

Não se trata, entretanto, apenas do fato de que a definição da identidade e da diferença seja objeto de disputa entre grupos sociais assimetricamente situados relativamente ao poder. Na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder (SILVA, 2000, p.2).

De acordo com Munanga (2012) a identidade individual faz parte do processo de construção do ser, significando sua existência. Quando a criança nasce, por exemplo, um nome próprio lhe é atribuído por seus responsáveis e é esse nome, que será a sua marca de diferença em relação aos seus irmãos e aos próprios pais. A esse nome, além de se acrescentarem sobrenomes de famílias do pai e da mãe, indicam, em um primeiro momento, se somos homens ou mulheres, meninos ou meninas. Este processo pode ser



considerado como sendo a identidade individual, formada em composição à identidade pessoal, pelo nome, e, da identidade familiar, pela adição dos sobrenomes das duas famílias, do pai e da mãe.

Da mesma forma, existe identidade também no plano coletivo, seja um país, povo ou nação, religiões, etnias, línguas, organizações nacionais e internacionais. Assim, segundo o autor, a identidade coletiva é uma definição de um grupo e pode ser realizada por meio da seleção de alguns atributos contidos no complexo cultural, como, por exemplo, a língua, a religião, o sistema político, a economia, a visão de mundo. Quando realizada pelo próprio indivíduo, é caracterizada como uma autoidentificação ou autoatribuição. Quando realizada por membros de outros grupos, ao selecionar atributos como a história e, os traços psicológicos entendidos como mais significativos, denomina-se de heteroclassificação ou heteroatribuição. Ele explica que, por exemplo, quando os europeus entraram em contato pela primeira vez com povos diferentes deles: ameríndios, africanos, asiáticos, etc., atribuíram a esses povos identidades coletivas, a partir de critérios definidos por uma visão cultural. Sendo assim, foram impostas identidades que não tinham aproximação àquelas que aqueles povos se autoatribuíam.

Segundo Mendonça (2007), ao citar Jacques d'Adesky, explica que a passagem da identidade individual para a identidade coletiva, é feita pela noção de *pertencimento* e pelo processo de *identificação*. Para ele, a identificação está ligada ao sentimento de pertencimento que, por sua vez, é um fator da identidade coletiva. A identidade coletiva é perceber o “mesmo”, nos “outros”. Nesse sentido, o grupo torna-se uma coletividade cuja estruturação e unificação permitem um acesso a um nível mais seguro de existência. De agregado, o grupo passa a um estado mais consciente de si próprio. Ou seja,

[...] apesar de servir como suporte para a identidade étnica, a identidade coletiva situa-se num nível inferior de intensidade, pois ela não é suficiente para compreender os diversos aspectos de uma realidade complexa que inclui a raça, a religião, a língua, o território e, principalmente, a história como elementos de solidariedade do grupo. A identidade coletiva estabelece um elo entre os elementos que caracterizam a identificação da sociedade abrangente (somos todos brasileiros) com os elementos que caracterizam a reivindicação de uma identidade étnica (de uma negritude, como ser afro-brasileiro), jogando com as percepções, o imaginário e os conceitos antropológicos e culturais (D'ADESKY, 1997 *apud* MENDONÇA, 2007, p.124).

Nessa perspectiva, é preciso separar a identidade coletiva (ser brasileiro) e a reivindicação de uma identidade étnica (ser negro). Para o autor, no Brasil, apesar do



racismo não ser essencialista, ou seja, não negar o *tipo negro* em sua humanidade, exige, para a sua aceitação social, que ele *embranqueça*, que compartilhe da depreciação coletiva da imagem do negro, ou, dos credos e das práticas de desvalorização generalizada de suas especificidades, as quais o identificam coletivamente com outras pessoas negras (Mendonça, 2007, p.124).

Assim, para se falar em identidade étnico-racial como desejo de reconhecimento, segundo Mendonça (2007), é necessário se basear na busca da valorização social das especificidades (da dignidade intrínseca da raça e da herança cultural). Ele continua, “a reivindicação da identidade étnico-racial não é, nunca foi e nem será causa do racismo, mas consequência dele” (MENDONÇA, 2007, p. 125). Pois, essa identidade surge após a tomada de consciência política pelos movimentos negros diante da exigência do reconhecimento público de sua identidade para a construção de uma nova imagem positiva que possa lhe restabelecer a sua autoestima rasgada pela alienação racial. É possível dizer que o autor, nesse sentido, segue a mesma linha de compreensão de Munanga (2012), já que, para ele, para que haja um processo de construção da identidade coletiva negra, por exemplo, é preciso resgatar sua história e autenticidade, desconstruindo a memória de uma história negativa que se encontra na historiografia colonial, ainda, presente em nosso “imaginário coletivo e reconstruindo uma verdadeira história positiva, capaz de resgatar sua plena humanidade e autoestima destruída pela ideologia racista presente, na historiografia colonial” (MUNANGA, 2012, p. 10).

IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL: AS CRIANÇAS PEQUENAS

Estudos sobre a construção da identidade étnico-racial de crianças têm sido desenvolvidos, no Brasil, desde a década de 1950 (TRINIDAD, 2011, NUNES, 2016). De acordo com o Bento (2012), em seu trabalho “A identidade racial em crianças pequenas”, pesquisadores/as sobre o assunto como Carter & Goodwin, (1994); Cavalleiro, (2003); Dias, (1997 e 2007); Fazzi, (2004); Godoy, (1996); Trinidad, (2011), entre outros/as, têm destacado que:

- Muito cedo elementos da identidade racial emergem na vida das crianças; diferentes autores destacam que entre 3 e 5 anos, a criança já percebe a diferença racial e, ao percebê-la, interpreta e hierarquiza;
- Crianças pequenas são particularmente atentas ao que é socialmente valorizado



ou desvalorizado, percebendo rapidamente o fenótipo que mais agrada e aquele que não é bem aceito;

- Crianças pequenas brancas se mostram confortáveis em sua condição de brancas e raramente explicitam o desejo de ter outra cor de pele ou outro tipo de cabelo. Com frequência explicitam que branco é bonito e preto é feio (apontando bonecas, personagens de livros, colegas, professoras);
- Crianças pequenas negras se mostram desconfortáveis em sua condição de negras, porém, raramente reagem à colocação de que preto é feio. Quando reagem e pedem ajuda ao professor, este não sabe o que fazer e/ou silencia.
- Crianças negras revelam o desejo de mudar o tipo de cabelo e a cor da pele; a criança negra parece mais agudamente atenta à diferença racial do que a branca.

Os estudos ainda, em sua maioria, demonstram que as crianças de pouca idade têm conhecimento e entendimento do que ocorre à sua volta, até mesmo quando tudo acontece de forma silenciosa e rápida, esse entendimento pode deixar marcas profundas que impactam diretamente na construção da sua identidade.

No Brasil, ainda são poucas as pesquisas realizadas com crianças para compreender a construção de suas identidades étnico-raciais; não se pode dizer o mesmo acerca das pesquisas realizadas nos Estados Unidos da América (EUA). Naquele país, desde a década de 1940, pesquisadores têm se debruçado sobre a complexidade dessa área de estudos, enfocando, principalmente, crianças em faixa etária pré-escolar. O mais famoso estudo a respeito do processo de construção da identidade étnico-racial de crianças negras entre 3 e 7 anos foi o desenvolvido por Clark e Clark, em 1947. A partir daí, tudo indica que três linhas de pesquisas sobre essa temática foram desenvolvidas com crianças: a relativa à autoidentificação, a relativa à preferência e a que se volta para as atitudes frente à pertença étnico-racial.

Por meio de seus estudos, Aboud (1987), constatou que: a) o reconhecimento de pessoas brancas ou negras desenvolve-se por volta dos três e quatro anos de idade; b) o reconhecimento da pertença a um grupo acontece, para crianças negras ou brancas, logo após essa idade.

Outro aspecto importante encontrado nas pesquisas desenvolvidas por Aboud (1987) relaciona-se à autoidentificação incorreta: quando uma criança se identifica como



membro de um grupo do qual ela não faz parte – tal como observado no estudo de Clark (1940). Nos estudos de Aboud, essa forma de identificar-se era mais frequente em crianças negras de seis anos de idade. Elas acreditavam que poderiam, em mudanças de contexto e/ou de vestuário, se tornar brancas. Segundo Aboud (1987, p. 40), o desejo de ser branca acaba por não determinar a identificação étnico-racial: crianças negras pequenas podem identificar-se como brancas porque podem agir como elas, ser felizes e bem-sucedidas como elas ou, inclusive, jogar os mesmos jogos que elas. A questão de “preferência” por um grupo étnico que não o seu de origem foi, também, objeto de estudo de outros pesquisadores, como Kenneth Morland (1958), que encontrou resultados semelhantes aos de Aboud (1987). Ao pesquisar crianças brancas e negras, Morland descobriu que havia, em ambas, uma predisposição, desenvolvida desde muito cedo, de se identificarem como brancas. A maioria das crianças, tanto brancas quanto negras, possuía essa predisposição desde os três anos de idade, podendo permanecer com ela até por volta dos cinco anos. Para o estudioso, essa predisposição pode ser decorrência direta ou indireta da convivência das crianças, inicialmente com seus pais e, posteriormente, com os professores na escola. Entretanto, de acordo com Morland (1958), essa predisposição só é desenvolvida pelas crianças quando elas têm contato com as atitudes e os efeitos da discriminação racial.

IDENTIDADE E PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL: A CONSTRUÇÃO DE CORPOS NEGROS EM ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

O início...

As crianças, na perspectiva deste artigo, são vistas como seres que têm voz própria, produtoras de culturas ao interagirem entre si e com os adultos. A criança não é, nessa ótica, um ser em potencial, nem um devir: ela é participante ativa da construção da história no aqui e agora, ativa em seu processo de humanização. Nesse sentido, de acordo com Manuel Pinto (1997, p. 63), há a necessidade de uma “desconstrução e análise crítica de imagens mitificadas e estereotipadas acerca das crianças, que perpassam os discursos, as práticas sociais e, em geral, as formas variadas de representação da infância”.

Conhecer as crianças permite-nos aprender mais sobre: a) as maneiras como a sociedade e a própria estrutura social conformam a infância; b) o que essas diferentes



maneiras de conceber a infância reproduzem das estruturas sociais ou o que as próprias crianças produzem e transformam por meio de sua ação no social; c) os significados socialmente aceitos e transmitidos; e d) o modo como o homem e, mais particularmente, as crianças, na condição de seres humanos de pouca idade, constroem e transformam o significado das coisas e das próprias relações sociais (ROCHA, 2008). Para tanto, como ressalta Jenks (2005, p. 63), uma investigação interessante sobre a infância não requer “gostar de crianças, adorar crianças, ter crianças, viver com crianças ou perspectivar as crianças como significativamente mais ou menos importantes do que qualquer outro grupo da sociedade”.

Para conhecer as crianças, é necessário, primeiramente, não apenas ouvi-las, mas, sobretudo, escutá-las. Mayall (2005) defende que, ao dialogar com elas, é possível aprender com elas como constroem conhecimento e como aprendem. Esse conhecimento deve ser singular, já que não há uma infância, mas, sim, múltiplas infâncias vivenciadas em contextos diversos, heterogêneos, em tempos históricos distintos. No Brasil, estudiosos que buscam compreender o mundo social das crianças e sua diversidade, pautados principalmente pelas diferenças de gênero, classe e raça, têm dado ênfase à necessidade de articular diferentes disciplinas de modo a não somente apreender sua complexidade como, também, estruturar um campo teórico-metodológico. Ao realizar uma breve análise sobre a evolução do lugar da criança nas pesquisas, Rocha (2008, p. 44) afirma que:

É perceptível como a atenção de outros campos científicos, particularmente a História, Sociologia, Antropologia, tem permitido conhecer, em termos menos redutíveis, as questões que envolvem as crianças e a infância [...] indicando uma perspectiva cada vez mais forte de articulação dos diferentes saberes sobre a criança e a infância, na direção da construção de um campo de Estudos da Infância.

Visando conhecer melhor as crianças que a etnografia tem sido considerada uma abordagem eficaz em estudos e pesquisas que as envolvam. Isso não deve ser entendido, no entanto, como uma mera transposição de procedimentos utilizados junto a população adulta para seu emprego junto as crianças. Embora os recursos etnográficos sejam considerados os mais adequados, utilizá-los não é tarefa fácil. O caminho a ser trilhado é marcado pelas incertezas próprias de cada dia e de cada momento, pois nunca se sabe ao certo o que pode garantir o sucesso na produção de dados. Ao longo do processo de



construção de significados do e para o mundo social, as crianças inventam, reinventam, negociam e estabelecem códigos e limites que nem sempre o adulto consegue compreender. Como esclarecem Delgado e Müller (2008, p. 144):

Precisamos conviver com as incertezas nos estudos das crianças, agora não mais compreendidas como sujeitos passivos. Elas são capazes de burlar algumas regras e normas dos adultos e criam entre elas verdadeiros sistemas culturais de apreensão dos significados do mundo que ainda necessitamos estudar e compreender.

Foi com base nessas, entre muitas outras orientações, que a pesquisa que originou este artigo foi realizada entre o segundo de 2008 e o primeiro de 2009, com 33 crianças, entre 4 e 5 anos de idade e frequentadoras de uma instituição de Educação Infantil, localizada na zona Oeste da cidade de São Paulo. Para a geração de dados, foram utilizados os seguintes procedimentos: observação participante, buscando identificar como as crianças se comportavam, que sentido atribuíam às coisas ao seu redor, às suas ações e, principalmente, àquelas que se davam durante as interações mantidas com outras crianças, com os adultos e comigo. Conversas informais, em pares ou trios, visando respostas de forma livre pelas crianças, o uso do gravador foi fundamental para captar a própria voz das crianças ao mesmo tempo, que possibilitava maior aproximação.

A Contação de histórias pelas crianças foi realizada com o intuito de saber quais os significados atribuídos à uma história que versava sobre o tema das relações étnico-raciais, assim, várias das crianças que participaram da pesquisa fizeram a leitura do livro: *A cor da vida*, de Semíramis Paterno (2005). O livro é composto apenas por ilustrações e conta a história de duas crianças – uma branca e outra negra – que, ao passearem em um shopping center, se encontram e, prontamente, ficam amigas.

Foram realizadas, ainda, durante o desenvolvimento do campo, conversas informais com a professora, sempre que considerei serem elas necessárias para compreender a escola, as situações apresentadas às crianças, suas falas, suas atitudes e seus comportamentos, bem como algumas características de suas famílias. Conversei, também, com a coordenadora pedagógica para entender o modo de funcionamento da escola, as modalidades de formação de professores, os materiais pedagógicos disponíveis para as crianças, o atendimento e a história de determinadas famílias.

Para conhecer a história do bairro, além de informações contidas em sites, como o da subprefeitura da região, foram entrevistadas três funcionárias da escola. Elas forneceram



informações preciosas sobre o desenvolvimento do bairro, a participação da comunidade na vida escolar e, inclusive, sobre a fundação da escola. Outros documentos sobre o bairro também foram coletados: o histórico da escola, jornais da Associação de Moradores e fichas com dados sobre as crianças e suas famílias, que me mostraram como as crianças viviam, quais eram suas condições socioeconômicas, o tipo de moradia, a composição familiar etc.

A rotina das crianças, informada pela professora, seguia as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e, mais especificamente, correspondia aos seguintes eixos de trabalho: Identidade e Autonomia: Linguagem Oral e Escrita; Natureza e Sociedade; Matemática; Artes Visuais e Musicais. Além da sala, o pátio e o parque foram espaços fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa. No espaço do parque, haviam vários brinquedos: balanços, casinha de madeira, escorregador, ponte pênsil confeccionada com pneus, trepa-trepa etc. O pátio contava com mesas e cadeiras, destinadas às refeições das crianças, televisor, quadro de atividades, estufa para manter os alimentos quentes, estante com alguns gibis e um tapete cobrindo o chão no espaço reservado à leitura. Foi nesse contexto que a pesquisa foi realizada com as crianças e na rotina da Educação Infantil, para verificar se e como elas construía a identificação étnico-racial.

Continuidade...

A entrada no campo (CORSARO, 2005), foi marcada por tensão, pois não sabia como seria recepcionada pelas crianças. Desde o primeiro dia, passei a seguir os passos delas, e sabia que teria de enfrentar muitos desafios para não ser apenas outro adulto no espaço escolar, e para desenvolver com as crianças, uma relação a mais simétrica possível, uma relação de amizade. Aos poucos, com o passar do tempo, nossa relação foi ficando mais próxima, por meio de seus gestos, beijos e sorrisos, e, rejeições, analisava se estava fazendo progresso com elas. Com mais segurança, a partir do segundo semestre, em 2009, foram desenvolvidas estratégias específicas para averiguar quais eram as diferenças que as elas percebiam nas pessoas.

As perguntas: (1) Com quem você se parece: com seu pai ou com sua mãe? (2) Quem é diferente de você e por quê?, possibilitaram o conhecimento sobre as habilidades das crianças para desenvolverem processos de heteroclassificação de seus pais e, a autoclassificação, delas. Dentre as que se autoidentificaram, sete (7) disseram ser pretas,



nove (9) brancas, sete (7) morenas e uma (1) negra. Duas crianças recorreram à categorias que foram denominadas de híbridas, por empregarem mais de um termo (preta e chinesa) ou gradações relativas à cor (branco escuro, branco moreno, um pouquinho preto). Finalmente, duas outras deram respostas vagas, que não permitiram identificar qual é a cor/raça que se atribuem (escura, cor da pele).

Estamos caminhando e começando a descer as escadas. Giovanna Pino, que estava próxima, diz: “Cara de batom”. Por que cara de batom?, pergunto. A menina responde: “Você e a Karollayne têm cara de batom. Quem é preto tem cara de batom”. Pergunto por que e ela me diz: “Porque sim.” (TRINIDAD, 2011, p. 121)

Em outro dia, volto a perguntar para Giovanna Pino: Por que você disse que eu e Karollayne temos cara de batom? Ela, então, explicita o que quer dizer: “Porque vocês são pretas: têm a cara pintada como batom (que pinta a boca).” (TRINIDAD, 2011, p. 121).

Essa foi a primeira situação em que pude observar, entre as crianças e com muita espontaneidade, a menção à uma identificação étnico-racial. Com a deixa da menina Giovanna, passei a conversar mais livremente com as crianças, fazendo as perguntas, já citadas, que eram sempre gravadas. Por meio de suas respostas, foi possível verificar que as mesmas recorriam a outros aspectos, para marcar a identidade étnico-racial, como, por exemplo, a textura do cabelo. Assim, a classificação preto e moreno foi, algumas vezes, complementada pela menção a cabelo duro. Cabelo cacheado, que aparecia simultaneamente na categoria branco e na categoria moreno, cabendo destacar, entretanto, que nesta última havia, também, associação à textura dura, de modo que o termo moreno podia comportar tanto atributos físicos relacionados às pessoas brancas quanto às pessoas negras.

Para compreender a identificação étnico-racial das crianças, foi primordial, ainda, apreender os valores que elas atribuíam aos diferentes grupos, decorrendo, daí, a pergunta: você gostaria de ser diferente? Ser diferente é uma questão aberta, com várias possibilidades de resposta. Por isso, após a resposta da criança, outras perguntas eram formuladas, com o intuito de saber em que, precisamente, cada criança gostaria ser diferente. Com isso, resultados interessantes e fundamentais para perceber cada uma das categorias utilizadas pelas crianças para a identificação étnico-racial, foram alcançados.

Entre as crianças, os casos que seguem, serão considerados para este artigo. Bianca, que se identificou como branca, chamou à atenção. Com tez escura, semelhante à das



pele negra (pardas ou pretas) e cabelos bem cacheados, disse inicialmente que não queria ser diferente para, em seguida, afirmar que gostaria de ser loira.

Pergunto a Bianca se ela gostaria de ser diferente. Ela me diz: “Não”. Insisto: Você gosta do jeito que você é? “Não”. Como você gostaria de ser, perguntei-lhe. “Loira”. Quis saber por que ela queria ser loira. Ela me disse: “Porque minha irmã é”. Mudei a pergunta: E o que você mais gosta em você? Ela disse: “Meu corpo”. Perguntei-lhe em seguida: E o que você não gosta? Ela foi direta: “Meu cabelo”. Quis saber como ela gostaria que fosse seu cabelo. Ela me disse que queria que ele fosse “de branco”. Achei que ela queria que seu cabelo fosse liso e perguntei-lhe isso. Ela falou: “Eu queria, sim”. Passei a perguntar com quem ela se parecia. Bianca me disse que com seu pai. Perguntei-lhe como ele era e ela me respondeu que não sabia. Em seguida, disse: “Ele tem cabelos cacheados e olhos grandes como os meus”. Quis saber de sua mãe, como ela era. Bianca me contou o seguinte: “Ela tem pouco cabelo cacheado, é preta e pequena. E meu pai é branco. Minha irmã é bonita e meu irmão é mais ou menos bonito”. Claro que fiquei curiosa para saber por que o irmão era “mais ou menos bonito”. Ela me explicou: “Porque ele tinha o cabelo duro, mas agora ele alisou e tem o cabelo liso. Agora ele é bonito”. Eu pergunto: E os cabelos de sua mãe, como são? A resposta foi curta: “Cacheados e duros.” (TRINIDAD, 2011, p. 139).

Bianca foi a única das meninas que, tendo a pele escura e os cabelos bem cacheados, se identificou como branca. No relato da criança, é possível identificar a existência um padrão e concepção de beleza pautada na cor da pele branca e na textura do cabelo liso. O ideal do branqueamento, construídas historicamente até meados do século XX, exaltando a branquitude como o modelo de identidade étnico-racial, está presente e segue sendo alimentado por um racismo que estrutura a sociedade brasileira. A constituição da identidade dessa criança tem sido mantida por meio das relações sociais das quais ela é parte, seja na família, na creche, e, os diferentes meios de comunicação, ao divulgarem, permanentemente, uma cultura hegemônica, que apresenta um corpo universal, o branco.

Na maior parte dos casos, o moreno, quando acompanhado de traços negros, vivencia situações perversas que resultam em sofrimento. “O cabelo, eu não queria esse topete e também queria ser branco. Eu queria que meu pai “nascesse” branco, minha mãe “nascia” branca e minha irmã “nascia” branca! Queria toda a minha família branca” (TRINIDAD, 2011, p. 141). No relato de Luiz Gabriel, chama à atenção o fato de que as modificações almejadas foram estendidas a todos os membros da família. A raça, como definido anteriormente, adquire, nas palavras desse menino, um significado cultural socialmente construído entre nós: ser branco é ser melhor. Guilherme endossa claramente essa ideia ao dizer:



Eu também gosto de ser branco, porque ser preto é ruim. Eu gosto de ser branco. Queria que fosse minha família toda, mas, agora, minha mãe era negra e, agora, ela está branca. Eu queria ser branco. Eu gosto [do meu cabelo], da cor eu gosto, também. Mas da cor da minha pele eu não gosto! (Guilherme, moreno, mãe negra e pai não identificado). (TRINIDAD, 2011, p. 142)

Na realidade, a mãe de Guilherme tinha vitiligo, uma doença que ocasiona perda de pigmentação. Ao observar o que se passava com ela, o menino, que achava o fato de ser preto algo ruim, parece ter inferido que pessoas negras podem, em algum momento, se tornar brancas. Ao observar o que se passava com ela, o menino, que achava o fato de ser preto algo ruim, parece ter inferido que pessoas negras podem, em algum momento, se tornar brancas. Essa compreensão de que a cor/raça pode ser modificada foi, também, encontrada em crianças de mesma faixa etária pesquisadas por Aboud (1987). Nesses casos, a criança acredita que a etnia e/ou a raça são mutáveis, indicando que a noção de constância desses atributos é desenvolvida posteriormente, a partir dos dez anos de idade.

Você gostaria de ser diferente? “Não”, responde. O que você mais gosta em você? “Meu olho”, responde. Tem alguma coisa que você não gosta? “Não”, responde. Você gosta da sua cor? “Gosto” (Eduardo, pai branco e mãe branca). (TRINIDAD, 2011, p. 137)

Você gostaria de ser diferente? “Não”, responde a menina. O que você mais gosta em você? “Meu cabelo”, responde. E o que você menos gosta, pergunto. “Meu dedão do pé” (Emilly, pai negro e mãe branca). (TRINIDAD, 2011, p. 137)

Como é possível verificar nos relatos acima, em relação às crianças brancas, ou aquelas que tinham tais feições, o desejo de mudar algo em sua aparência, foi raro. Elas passavam a impressão de que se sentiam confortáveis sendo como eram. Ao refletir sobre o suposto desejo do negro de ser branco e sobre o conforto dos brancos em relação à identidade que criaram para si mesmos, Bento (2002), uma das poucas pesquisadoras que se dedica à temática do branqueamento e da branquitude no Brasil, argumenta que:

Considerando (ou, quiçá, inventando) seu grupo como padrão de referência de toda uma espécie, a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a auto-estima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social. O outro lado dessa moeda é o investimento na construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa sua identidade racial, danificando sua auto-estima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais (BENTO, 2002, p. 26).



Naquele momento da pesquisa, o que as crianças brancas demonstravam era um conforto de serem quem eram, uma identidade e um corpo, sem necessidade de algo diferente do que aquilo que exatamente eram, um corpo e uma identidade, “prontos”. Era possível observar, uma afinidade maior entre as crianças brancas. Ou seja, apesar de todas, na maior parte do tempo, brincarem juntas, elas, as brancas, ficavam todo o tempo, em grupo. Talvez, é possível refletir que havia um pacto entre elas, como também argumenta Bento (2002), ao discutir o pacto da branquitude.

Os corpos...a identidade e a identidade étnico-racial

O corpo é uma das ferramentas mais importantes que a criança tem, é seu meio de mobilidade e de comunicação. Buss-Simão (2016) nos auxilia a compreender que o corpo de adultos e crianças expressam e carregam não somente características e semelhanças físicas e biológicas, mas, sobretudo, expressa e carrega marcas da localização social ele, – o corpo - 'fala' quem somos, as experiências que vivemos em relação ao gênero, a etnia ou raça, classe, religião e sexualidade. Para ela,

O corpo é e revela nossa singularidade em relação ao outro, nossa identidade pessoal e social. Por meio do corpo, dos gestos, dos movimentos, das sensações, as crianças, desde bebês, expressam sentimentos, exploram o mundo, estabelecem relações que implicam conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural. As crianças, quando ingressam no mundo, não dominam a linguagem que é utilizada pelos adultos, a linguagem no sentido de uma estrutura simbólica, ou seja, que é social, histórica e cultural, ou seja, não é natural e, por isso, utilizam centralmente o corpo para se expressar e se comunicar e, nesse processo vão, gradativamente, conhecendo e aprendendo a utilizar outras linguagens. Os bebês talvez sejam os que mais intensamente vivem as experiências por meio do corpo, por ser este seu meio privilegiado de conhecer o mundo, fato que demanda um olhar sensível e atento dos profissionais para a dimensão corporal das crianças (BUSS-SIMÃO, 2016, p.190).

No entanto, é necessário refletir quando os corpos, são negros. Ser uma criança negra, pertencente a um grupo étnico-racial negro e, ter como meio de comunicação e mobilidade, um corpo negro, significa nascer com uma marca, que historicamente tem sido motivo de opressão. O corpo, segundo Gomes (2003), faz parte de um campo social conflitivo, já que, ele é constituído na esfera da subjetividade. Ao longo da história, o corpo é um símbolo explorado nas relações de poder e de dominação para classificar e hierarquizar grupos diferentes. “O corpo é uma linguagem e a cultura escolheu algumas



de suas partes como principais veículos de comunicação. O cabelo é uma delas” (GOMES, 2003, p. 174). Também, para Bento,

[...] a identidade é construída por meio do corpo e na convivência com o outro. Nosso “eu” é produto de muitos outros que o constituem. Esses “outros”, nos primeiros anos de vida, com frequência são a mãe, o pai, a professora ou outros adultos que cuidam diretamente da criança. Por meio do olhar, do toque, da voz, dos gestos desse outro, a criança vai tomando consciência de seu corpo, do valor atribuído a ele e ao corpo dos coetâneos, e construindo sua auto-imagem, seu autoconceito. Assim, podemos concluir que o estágio em que está o adulto, no que diz respeito a sua identidade racial e sua percepção sobre diferenças raciais, é elemento importante no cuidado com a criança (BENTO, 2012, p.112).

Assim, com a argumentação da autora, é possível inferir que a identidade das crianças, que está em processo de construção, por meio de seus corpos brancos ou negros, já foi cooptada pelo sistema racista, que se alimenta de corpos racializados, definindo, desde o nascimento, seus lugares na sociedade. É importante lembrar que como outras construções de identidade – como gênero, sexualidade – a identidade étnico-racial – no caso apresentado – negra – se constroem de forma gradativa, desde o nascimento e, envolve diferentes aspectos que são estabelecidos por meio das relações do grupo social mais íntimo, inicialmente, permeados de aprovações e afetividade e no qual se elaboram os primeiros ensaios do e sobre o mundo. Ou seja, as crianças, aos poucos, vão se apropriando dos valores sociais direcionados a elas, ou melhor, aos seus corpos, assim, por volta dos cinco anos, elas já se apropriaram, passando, a fase da negação de si mesmo. Como nos alerta Gomes, (2003, p. 171), “construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros”.

CONSIDERAÇÕES

Antes de tecer as considerações, julga-se importante registrar que nesta pesquisa, considerou-se que no cotidiano escolar infantil, as crianças vivenciavam uma rotina denominada por Corsaro (1997) de rotina cultural, que lhes permitia compreender e compartilhar a experiência de pertencimento a um grupo social. Nesse sentido, as rotinas culturais servem como apoio para que os atores sociais – as crianças – aprendam as diferenças e os problemas que se relacionam à vida cotidiana. Foram muitos e nítidos, no



decorrer da pesquisa, os exemplos de situações por meio das quais as crianças aprendiam, paulatinamente, a estabelecer critérios para distinguir as relações que mantinha entre elas e com os adultos de seu entorno. Assim, as relações de gênero, ser ou não amigos, as preferências alimentares, traços específicos de personalidades, entre tantos outros, permearam o cotidiano e o fazer pesquisa com as crianças.

As mesmas estiveram presentes em sua plenitude, ou seja, com suas formas de ser criança brincando, criando, brigando, disputando, chorando, rindo, se divertindo, se descobrindo e, sendo descobertas. Assim, compreende-se que a identidade étnico-racial é uma parte delas, uma parte extremamente importante e que, infelizmente, tem causado dor e sofrimento para as crianças negras, as impedindo de viver plenamente suas infâncias, com seus corpos, como meio de comunicação. Por isso, elas, como sujeitos de direitos, tem o direito viver como criança, assim, cabe as perguntas: Como interromper o ciclo vicioso da consciência corpórea racializada? Como desenvolver estratégias para que as crianças emancipem seus corpos e suas identidades étnico-raciais e possam ser apenas crianças?

Não é possível deixar de registrar que a instituição de Educação Infantil, apesar de não ser a única responsável pela construção da identidade étnico-racial das crianças, é uma das mais importantes. A criança, nesse espaço, deve encontrar elementos necessários para que ela possa conhecer e ampliar seus repertórios seja em relação ao seu próprio grupo de pertencimento, seja em relação aos demais grupos, devem encontrar formas para construir imagens positivadas de seus corpos, sem racialização hierárquica, que, as têm condenado. Para o desenvolvimento de outras subjetividades, pautadas pela diferença e, o respeito à elas, é necessário uma rede de aliados compromissados com a formação de outro projeto de sociedade, em que adultos em geral, e as crianças, em especialmente, possam ser apenas HUMANOS.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABOUD, Frances. The development of ethnic self-identification and attitudes. In: PHINNEY, Jean. S.; ROTHERAM, Mary. Jane. *Children's ethnic socialization*. Newbury Park: Sage Publications, 1987.

ANDREWS, George. Reid. *Negros e brancos em São Paulo (1888-1988)*. Bauru: Edusc, 1998.



BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial em crianças pequenas. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (organizadora). *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012, p. 98- 117.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Experiências sensoriais, expressivas, corporais e de movimento nos campos de experiências da base nacional comum curricular para educação infantil. *Debates em Educação* - ISSN 2175-6600 Maceió, Vol. 8, nº 16, Jul./Dez. 2016/2012. 312f.

CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio da escola. São Paulo: Contexto, 2003.

CLARK, K. B.; CLARK, M. P. Racial identification and preference in negro children. In: PROSHANSKY, H.; SEIDENBERG, B. (Ed.). *Basic studies in social psychology*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1996.

CORSARO, William. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com crianças e suas culturas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 125, maio/ago. 2005.

DIAS, Lucimar. Rosa. *Diversidade étnico-racial e educação infantil: três escolas, uma questão, muitas respostas*. 1997. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

_____. *No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo*. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

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

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

GOMES, Nilma. Lino. Cultura negra e educação. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 23, p. 75-84, mai./ago. 2003.

GUIMARÃES, Antônio. Sérgio. Racismo e anti-racismo no Brasil. São Paulo: 34, 1999.

HAGUETE, T. M. F. *Metodologias qualitativas na Sociologia*. Petrópolis: Vozes, 1987.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 12º ed. São Paulo: Ed. Vozes, 2015.

JENKS, Chris. Investigação Zeitgeist na infância. In: CHRISTENDEN, Pia; JAMES, Allison. (Org.). *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, 2005.

LOPES, Joyce Souza. Branco(a)-mestiço(a): problematizações sobre a construção de uma localização racial intermediária. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros*, Vol. 6, No 13, p. 47-72, 2014.



MAYALL, Berry. *Conversas com crianças: trabalhando com problemas geracionais*. In: CHRISTENDEN, Pia; JAMES, Allison. (Org.). *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, 2005.

MENDONÇA, Gustavo Proença S. *Desigualdades Raciais no Brasil: os Desafios da “Luta por Reconhecimento” para o Constitucionalismo*. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 28 de Mar. 2007.

MORLAND, Kenneth. The development of racial bias in young children. *Theory into Practice*, v. 2, n. 3, p. 120-127, jun. 1963.

MUNANGA, Kabengele. *Diversidade, Identidade, Etnicidade e Cidadania*. Departamento de Antropologia – USP, 2012.

NUNES, Míghian Danae Ferreira; CORRÊA, Lajara Janaina Lopes. *As crianças negras vistas pela Sociologia da infância no Brasil: uma revisão de literatura*. Revista Saber e Educar 21, Estudos da Criança: 2016.

OLIVEIRA, Eliana. *Relações raciais nas creches diretas do município de São Paulo*. 1994. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

OLIVEIRA, Fabiana de. *Um estudo sobre a creche: o que as práticas pedagógicas produzem e revelam sobre a questão racial?* 2004. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

PATERNIO, S. N. *A cor da vida*. Belo Horizonte: Lê, 1997.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. *As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo*. In: *As Crianças: Contextos e Identidades*. Braga – Portugal: Universidade do Minho – Centro de Estudos da Criança, p. 7-30, 1997.

RAMSEY, Patricia. G. Young Children’s Thinking About Ethnic Differences. In: PHINNEY, Jean. S.; ROTHERAM, Mary. Jane. *Children’s ethnic socialization*. Newbury Park: Sage Publications, 1987.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. *Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar*. In: CRUZ, S. H. V. (Org.) *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.

RODRIGUES, Tatiane Consentino. *A ascensão da diversidade nas políticas educacionais contemporâneas*. (Tese Doutorado em Educação) UFSCar, 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia. "Raça e Educação Inicial". *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 77, p. 25-34, mai. 1991.

ROTHERAM, Mary Jane. *Children’s Ethnic Socialization*. Newbury Park: Sage Publications, 1987.

SEMAJ, L. T. The developmental of racial-classification abilities. *Journal of Negro Education*, v. 50, n. 1, p. 41-47, 1981.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *A produção social da identidade e da diferença*. In Tomaz Tadeu



SILVA (organizador). *Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000, 133p

SPENCER, Margaret Beale. *Black children's race awareness, racial attitudes, and self-concept: A reinterpretation*. In: *Child Psychiatry and Child Development*, 71,616-630. 1985.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. *Identificação étnico-racial em espaços de educação infantil*. 2011. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Recebido em: 01/07/2020

Aceito em: 15/08/2020