



IX Colóquio Internacional São Cristóvão/SE/Brasil  
"Educação e Contemporaneidade" 17 a 19 de setembro de 2015

ISSN 1982-3657



## A IMPORTÂNCIA DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIO E POSSIBILIDADES

MARÍLIA SILVA MENDES  
KARLA CABRAL BARROCA  
POMPÉIA VILLACHAN-LYRA

EIXO: 5. EDUCAÇÃO E INFÂNCIA

### RESUMO:

A partir dos seus primeiros anos de vida e com base nas trocas interacionais que estabelece com o outro (crianças e adultos) em ambientes socioculturais, as crianças começam a formação de sua identidade. Dessa forma, começam também a perceber alguma característica identitária sua ou do outro como positiva ou não. Assim fica clara a importância do contexto sócio-cultural para a constituição do indivíduo. Nesse sentido, esse artigo pretende apresentar a importância de um trabalho pedagógico voltado para as relações étnico-raciais na infância, a partir da apresentação dos resultados de uma pesquisa realizada com crianças de uma instituição de educação infantil acerca de preferências raciais relacionadas a categorias sociais beleza, riqueza, inteligência, contato e proximidade. E ainda, do projeto desenvolvido pela instituição sobre a valorização da identidade negra, tendo por base a literatura infantil.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Relações étnico-raciais. Infância.

### ABSTRACT:

Children begin forming their identity from their earliest years based on interactional exchanges established with the other (children and adults) in sociocultural environments. Thereby they begin to perceive some identity features as positive or not. Thus it is clear the importance of socio-cultural context to the individual's constitution. This article intends to present the importance of educational work focused on the ethnic-racial relations in childhood, presenting the results of a survey conducted with children of early childhood institution about racial preferences related to social beauty, wealth, intelligence, contact and closeness categories issues. Discussing also the project developed by the institution on the appreciation of black identity, based on children's literature diversity addressing the ethnic-racial issue.

**Keywords:** Childhood education. Ethnic-racial relations. Childhood.

### Introdução:

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

Tal cenário, no entanto, traz consigo outra realidade na qual se estabelece estruturalmente relações desiguais entre os diferentes grupos étnico-raciais. Particularmente, no que se refere à população negra, normalmente detentora dos piores índices sociais, impõe-se a ideia de que o negro é o único e principal responsável pelas suas dificuldades e insucessos.

Essa forma de entender a inserção social dos negros na nossa sociedade tem suas bases numa perspectiva de mestiçagem "cordial", elaborada e adotada no início do século XX, como explicação para as posições desiguais entre uma população racialmente heterogênea, bem como, as medidas adotadas sobre essa configuração, a exemplo da política de branqueamento da população brasileira nesse mesmo período. Essa perspectiva da formação do povo

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

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

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

Dessa maneira, acreditamos que um trabalho que propicie a formação da identidade negra e de combate ao racismo, deve ter início logo na primeira infância, em instituições de educação infantil. Uma vez que a criança está participando de uma instituição primária que as apresenta ao mundo social em que elas participam e é a partir dos primeiros anos de vida, na infância que as crianças começam a formação de sua identidade.

Nesse sentido, a educação infantil, que inicialmente surgiu com as finalidades de guardar, de proporcionar cuidados higienistas com um caráter compensatório e que apenas a partir das décadas de 80/90 passou a ser valorizada por seus aspectos pedagógicos (KRAMER, 2011; OLIVEIRA, 2003), é um espaço importante para favorecer uma educação integral, holística e que possibilita, entre outros, a formação da identidade negra das crianças, bem como, o respeito e a convivência com a diversidade constitutiva da sociedade.

Um trabalho pedagógico voltado para as relações étnico- raciais na educação infantil é necessário, mas para sua efetivação as propostas educativas de instituições escolares devem ir além dos conhecimentos disciplinares e promover a formação de atitudes nos indivíduos, para que seja construída relações de respeito desde cedo. Ressaltamos ser na infância que a criança, ao ter contato com o universo social que faz parte, constrói seus valores, sendo nos primeiros anos de vida que ela aprende a respeitar os outros em suas mais diversas características. Assim, é nessa fase que elas começam a perceber alguma característica da sua identidade como positiva ou não.

Nesse cenário, esse artigo destaca a importância de um trabalho pedagógico voltado para as relações étnico-raciais na infância, a partir do resultado de uma pesquisa realizada com crianças de uma instituição de educação infantil acerca de preferências raciais relacionadas a categorias sociais beleza, riqueza, inteligência, contato e proximidade. Tais resultados são discutidos com base no projeto desenvolvido pela instituição sobre a valorização da identidade negra a partir da leitura da literatura infantil.

#### **Desenvolvimento:**

Para uma discussão mais efetiva que aborde a temática investigada, estruturamos o presente material da seguinte maneira: inicialmente, faremos um breve levantamento dos seguintes temas: nossa concepção de desenvolvimento humano e com ela a relação meio, cognição e afetividade. Em seguida apresentaremos nossa concepção de infância e a importância do trabalho voltado para as relações étnico-raciais na educação infantil. Por último, a apresentação dos resultados encontrados através dos desenhos infantis e o trabalho pedagógico desenvolvido pela creche na qual as crianças participam.

#### **Concepção sócio-histórica de desenvolvimento humano:**

Essa seção tem como objetivo apresentar a perspectiva de desenvolvimento humano adotada no presente estudo, que tem por base alguns dos pressupostos teóricos de autores sócio-históricos, com destaque para as ideias de Wallon (1968/1981).

Segundo Carvalho, Pedrosa e Rossetti-Ferreira (2012), numa concepção sociointeracionista–construtivista do desenvolvimento, o conhecimento e o desenvolvimento são processos históricos, construções sociais que se dão no tempo de vida individual e da história humana.

O desenvolvimento não é um processo delimitado e dirigido para determinado fim: a transformação da criança em um adulto. Ele se dá durante todo ciclo da vida, desde a concepção até a morte, por meio de transformações que, em qualquer fase da vida, envolve ganhos e perdas, ascensão e declínio. É processo contínuo de estruturas, desequilíbrios e reestruturações na busca da própria identidade. (carvalho, Pedrosa e Rossetti Ferreira. 2012. p 29)

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

Nesse mesmo sentido, Rogoff (2005) afirma que o desenvolvimento humano é um processo cultural. Como seres humanos, somos preparados por nossa herança cultural e biológica.

[...] a ideia de que as pessoas se desenvolvem como participantes das comunidades culturais. Seu desenvolvimento só pode ser compreendido à luz das práticas e das circunstâncias culturais e suas comunidades, as quais também mudam. (ROGOFF, 2005.p.15)

Ao adotar a perspectiva teórica de orientação sócio-histórica-cultural de desenvolvimento humano, o aspecto da interação humana ganha um papel de destaque. Isso porque nas trocas entre os indivíduos e o meio, sendo esse último o meio social, as pessoas que podem ser os adultos e outras crianças, se constituem como elementos essenciais e indissociáveis para a constituição do indivíduo. Seria pela interação social, nas trocas com os outros indivíduos, que nos constituímos e construímos a nossa consciência de si. Adotar tal perspectiva significa adotar uma percepção de desenvolvimento humano não linear, na qual o sujeito se constitui na e pela interação social. Especificamente, com base nessa perspectiva, entendemos o desenvolvimento humano como um “processo que se dá do nascimento à morte, dentro de ambientes culturalmente organizados e socialmente regulados, através de interações estabelecidas com parceiros, nas quais cada pessoa (adulto ou criança) desempenha um papel ativo” (FERREIRA, AMORIM e SILVA, 2004, P. 31)

Segundo Carvalho, Pedrosa e Rossetti-Ferreira (2012) é na interação social que a criança incorporará os traços característicos de uma determinada cultura. E é ainda por meio da interação, da relação com o outro em um processo que é, ao mesmo tempo, de fusão e diferenciação, que levará a formação de identidade (individualização) do ser. É a partir da distinção eu-outro que o indivíduo constitui sua identidade. Assim, o sujeito só se torna único e singular a partir do olhar do outro com quem interage.

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

## A relação “eu-outro” em Wallon

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

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

O desenvolvimento da criança não se dá por simples soma de progressos que prosseguiriam sempre no mesmo sentido. Apresenta oscilações de que já encaramos certos mecanismos: manifestações antecipadas, de uma função,

devidas a um curso feliz de circunstâncias e retornos que explica a elaboração ainda insuficiente dos seus fatores subjetivos; retrocesso dos seus resultados se tiver de ser obtidos num plano de atividade de estruturas e condições mais complexas; eclipse dos seus efeitos por funções mais recentes e que parecem querer abarcar todo campo da atividade antes de se integrar nele. Não há, no entanto, senão oscilações à revelia. Certas alternâncias têm um alcance funcional: fluxo e refluxo que, alternadamente, submergem de novos lugares e fazem emergir novas formações da vida mental. (WALLON, 1968/1981: 105)

Segundo Almeida (1997), a teoria walloniana indica uma percepção de indivíduo como um ser geneticamente social que se constitui e ao mesmo tempo constitui o seu meio. Isso poderia ser explicado por sua dupla dependência emocional do outro para que ele atribua sentido às suas ações, expressões e movimentos. Nesse sentido, as emoções seriam o elo de ligação entre a criança e o seu meio.

Seria a partir de uma oposição eu-outro que, segundo Wallon (1986), o indivíduo constrói sua consciência de si. Assim, de acordo com essa perspectiva, a relação eu-outro é essencial para a constituição do sujeito. Por isso, compreendemos que é essencial conhecer como se dá as relações sociais na escola, no que se refere às questões étnico-raciais, pois pode favorecer uma concepção positiva de ser negro (a), e para que as crianças elaborem uma percepção positiva de si mesma e não reproduza modelos discriminatórios e racistas.

### **A infância e o trabalho com as relações étnico-raciais:**

Ao longo do tempo, as modificações econômicas, sociais e culturais produziram transformações na maneira de conceber a infância e a criança. Até o século XVI, a criança não tinha existência social, uma vez que só teria função quando servisse para o trabalho. As mesmas eram tidas como adultos em miniatura e participavam com os adultos das mais variadas manifestações sociais. Apenas no início do século XVI, a criança passou a ser considerada como uma criatura especial, com diferentes necessidades (FLEURY, 1996).

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

Entendemos ser coerente a adoção da perspectiva de infância tal qual a proposta por teóricos como Sarmento (2005), Qvortrup (2010) e Corsaro (2011), representantes da sociologia da infância e que a consideram como uma categoria social, estrutural permanente como as outras, como a velhice, por exemplo, com a especificidade própria de seu grupo geracional e que tem muito a nos dizer sobre nossa sociedade. Portanto, as crianças devem ser tratadas como autoras. Para o presente trabalho, consideramos a criança enquanto um ser histórico, pertencente a uma classe social determinada e que se constitui nas relações sociais e culturais que estabelece nesse todo social. Concordamos com Ferreira (2004), quando aponta que os processos de desenvolvimento humano se dariam durante toda a vida na e por meio das múltiplas interações estabelecidas entre as pessoas em um contexto social e culturalmente organizado. Por isso, consideramos que o desenvolvimento humano não pode ser pensado como que resultado de um processo biológico linear e independente, mas sim, como resultado de múltiplas relações dialógicas entre a pessoa, os grupos sociais das quais participa e o meio, portanto, o desenvolvimento humano deve ser percebido a partir de uma perspectiva que considere a complexidade.

Segundo Oliveira (2008), a criança deve ser considerada enquanto um ser com direitos e necessidades que precisa de um espaço adequado de aprendizagem. Nesse ambiente educativo as especificidades do aprender nessa fase devem ser garantidas, como a ludicidade, o faz de conta, o movimento. Esse espaço deve realizar a aproximação entre: cultura, linguagem, cognição e afetividade para favorecer o desenvolvimento humano.

A construção de significações, a gênese do pensamento e a constituição de si mesmo como sujeito se fazem graças às interações constituídas com outros parceiros em práticas sociais concretas de um ambiente que reúne circunstâncias, artefatos, práticas sociais e significações. Ao interiorizar formas de interação social já vivenciada, o indivíduo se apropria de estratégias para memorizar, narrar, solucionar problemas, etc.; criadas pelos grupos humanos com as quais ele partilha experiências. Com isso, formas concretas de organização humana das atividades humanas em um meio sociocultural específico geram normas, regras e valores sempre potencialmente conflituosos e confrontantes, podendo ser confirmados, desaparecer ou diversifica-se." (OLIVEIRA, 2008:136).

No entanto, diversas pesquisas apontam que as instituições de educação infantil muitas vezes são excludentes e apresentam currículo embranquecido, em que se reforça a diferença e se privilegia um grupo social em detrimento de

outro (Cavalleiro, 2000; Oliveira, 2004; Dias, 2007 e Oliveira e Abramowicz, 2010). Obviamente, isso vem de encontro a uma educação não discriminatória, verdadeiramente democrática e inclusiva. Pois, como coloca Gomes (2012, p. 22), “A escola ao universalizar a educação e conseqüentemente trazer para seu espaço sujeitos diversos precisa abandonar currículos colonizados e colonizadores e abraçar propostas emancipatórias”.

A explicação para a divisão e a hierarquização racial da população, segundo Quijano (2005), seria o resultado do processo de colonização e sua mentalidade, a Colonialidade. Tal termo, colonialidade, segundo Quijano (2005), implica em uma mentalidade que foi introduzida pelo colonialismo como uma forma de perceber a relação entre os indivíduos. Nessa relação, o colonizador branco seria um ser superior e tudo que fugisse ao padrão homem, branco, cristão e europeu seria inferior. A colonialidade serviria para que as forças políticas e ideológicas mantenassem o poder de uma determinada elite.

Algo que se reproduziria até hoje. Seja através da marginalização das religiões afro-brasileiras e africanas, ou no racismo camuflado pelo mito da democracia ou em práticas homofóbicas ou sexistas, que representam a exclusão dos que não se encontram no padrão de homem branco, heterossexual e cristão.

Entendemos que para se pensar na educação como um direito humano universal e que possibilita o acesso a outros direitos é necessário torná-la emancipatória e, que nela, todos estudantes possam se reconhecer e ser respeitados.

Dessa maneira, ao adotar um currículo excludente, a partir do silêncio no trato da questão da identidade afrodescendente, a escola ou as instituições de educação infantil fazem com que a criança negra não tenha possibilitada de construção de sua identidade, e conseqüentemente, há um reforço para as diferenças e desigualdades entre as crianças.

Assim, a criança negra acaba ficando sem parâmetros e/ou estratégias para o enfrentamento da questão racial por não encontrar subsídios nem na família, nem na escola, que acabam não fornecendo elementos que possam contribuir para que haja uma identificação positiva por parte das crianças negras sobre seu pertencimento racial. (OLIVEIRA, 2004, pag. 36).

Como sabemos, o racismo é propagado em nossa sociedade através de diversos meios, como os livros, a mídia e, ainda, no fracasso escolar, esse último aspecto é destacado em pesquisas como a de Rosenberg (1991). Em um dos seus trabalhos, a autora sinaliza que brancos e negros possuem trajetórias escolares diferenciadas, em que as crianças negras estariam em desvantagem. Essa informação seria confirmada devido ao atraso das crianças negras no acesso à escola e os ritmos de progressão educacional diferenciada entre crianças brancas e negras.

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

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

Portanto, percebemos a necessidade de uma educação para as relações étnico-raciais, pois a mesma possibilita a construção de uma educação democrática, pois trata de trazer para a escola e valorizar indivíduos até então excluídos. Cavalleiro (2000), Oliveira (2004), Lino (2005), Sant’ana (2005), Dias (2007), Oliveira e Abramowicz (2010) reforçam a ideia de que o caminho para um trabalho que realmente proporcione práticas não-discriminatórias só será possível quando os professores repensarem o racismo na escola e não o ignorar, pois esse profissional é essencial para a concretização das mudanças, para a promoção da igualdade, a partir do reconhecimento das diferenças.

Com o adjetivo de contribuir com essa discussão, apresentaremos o resultado de uma pesquisa realizada com crianças da educação infantil de uma Cemei conveniada da Prefeitura da Cidade do Recife, e ainda, julgamos importante apresentar o trabalho desenvolvido na instituição acerca dessa temática.

### **O desenho como processo de pesquisa com as crianças e o trabalho desenvolvido pela instituição.**

Com o objetivo de identificar como as crianças percebem a sua identidade racial e a explícita foi realizado uma adaptação do procedimento para uso do desenho desenvolvido por Fernandes e cols. (2008). Em seu estudo, que tinha

por objetivo investigar o preconceito racial em crianças de 5 a 8 anos da cidade de Aracajú, os autores desenvolveram os seguintes passos: (1) Solicitar que as crianças desenhassem, em folhas separadas, uma criança branca e uma criança negra, (2) posteriormente, pedir que as crianças expusessem seus pensamentos acerca da associação das categorias sociais beleza, riqueza, inteligência, contato e proximidade frente aos dois alvos; e (3) também pedido às crianças que desenhassem a possível casa e família das crianças de seu desenho e emitissem julgamentos e explicações acerca de suas atribuições.

A escolha desse procedimento que faz o uso do desenho deveu-se a considerarmos o desenho enquanto uma linguagem social das crianças e que traz em seu conteúdo representativo as marcas do contexto social no qual estão inseridas. Os desenhos carregam as percepções que as crianças possuem de si e do mundo. Por isso, os desenhos podem ou não confirmar hipóteses, fornecer dados, ser um espaço para reflexão, para experimentação e atuação. (TRAGANTE, 2014)

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

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

O procedimento foi realizado com cinco crianças da turma grupo-classe 5, com crianças de 5-6 anos (sendo 2 negras e 3 brancas). Foi realizado apenas o procedimento de realização dos desenhos e as crianças realizaram os seguintes passos: foi solicitado que as crianças realizassem um auto-retrato, sua casa e sua família. Posteriormente, pedimos que as crianças realizassem um desenho de uma criança branca, sua casa e sua família, bem como, de uma criança negra, sua casa e sua família.

Em seguida, com relação ao desenho das crianças branca e negra, foram feitas as seguintes perguntas para as crianças: “Qual delas é a mais bonita” (e porque); “Qual das duas crianças é mais inteligente? ”; “Com qual das duas crianças você gostaria de brincar? ”; “Qual das duas crianças você escolheria para ser adotada por seus pais para ser seu irmãozinho? ” Segundo Fernandes e cols., essas perguntas são de fácil compreensão por parte das crianças e podem evidenciar aspectos relativos à preferência social.

Para cada criança foi disponibilizado uma variedade de materiais, canetinhas de hidrocor, lápis de cor, giz de cera, borracha, lápis, canetas esferográficas, para que fosse possível utilizar o que queriam.

Os resultados foram os seguintes:

- Três crianças fizeram sua identificação racial no desenho / discurso (duas negras e uma branca);
- Com relação às preferências: três das cinco crianças apontaram a criança negra como a mais bela, inteligente e para brincar. Dessas três crianças, duas eram negras;
- Mas, com relação a quem escolheriam para fazer parte de sua família, duas das crianças mencionaram a criança negra. Dessas duas crianças, apenas uma era negra.
- Algumas crianças associavam o desenho a si mesmo e demonstravam a valorização de si;
- As crianças trouxeram para os desenhos elementos do seu cotidiano.

Como resultado da pesquisa pudemos inferir que houve uma valorização que pode ser percebida a partir das escolhas apresentadas, que indicaram a preferência pelo desenho da criança negra como a mais bela, inteligente e para ser adotada. Pudemos perceber que a criança ser branca não foi motivo de escolha do desenho e a questão de gênero foi motivo de escolha para brincar e não a raça.

Um dos aspectos que se destacou durante o processo de análise de tais dados foi que a instituição na qual a pesquisa foi realizada desenvolveu uma iniciativa pedagógica de valorização da identidade racial, o que pode ter influenciado nos resultados da pesquisa com as crianças participantes. Por isso, a seguir iremos descrever as práticas pedagógicas desenvolvidas pela instituição.

As crianças que participaram da pesquisa são matriculadas em um centro de educação infantil conveniado da Prefeitura da Cidade do Recife e que desenvolveu um trabalho voltado para a construção da identidade negra a partir da contação de histórias, acreditando que o desenvolvimento de um trabalho voltado para as relações étnico-raciais na infância pode contribuir para a construção de uma identidade racial negra.

O projeto foi realizado em uma CMEI conveniada à Prefeitura do Recife, que atende a 110 crianças de um a seis anos de idade. Tal trabalho foi desenvolvido durante o segundo semestre de 2014 e primeiro semestre de 2015 e envolveu

crianças, educadores e familiares. Seu objetivo foi refletir e valorizar a identidade racial negra a partir da mediação da leitura. Durante o desenvolvimento desse projeto foram realizadas as seguintes atividades: Realização de mediação de leitura para as famílias; Realização de rodas de leituras com as crianças, famílias e funcionários nos espaços de leitura das salas de aula e espaço de leitura coletivo. Reorganização dos cantos de leituras e espaço de leitura coletivo, através da compra de livros de literatura infantil com personagens negros enquanto protagonistas, e, com isso, houve a inauguração de novos cantinhos de leituras das salas e de um espaço de leitura coletiva. Como atividade de encerramento do projeto, houve uma apresentação das crianças sobre um livro por elas escolhido.

Como se pode perceber, houve um empenho para que existisse um envolvimento de familiares e educadores no desenvolvimento do projeto, buscando sempre o respeito e a valorização da diversidade.

#### **Considerações finais:**

Acreditamos que para a concretização de um trabalho realmente emancipatório, não discriminatório, intercultural (que proporcione não só o contato ou uma convivência com o outro, mas o respeito a tal), ele deve ser começado desde a educação infantil, pois a pré-escola e creches são espaços de contato e de aproximação da criança com o seu mundo cultural/social. Dessa maneira, entendemos que o trabalho pedagógico desenvolvido na educação infantil pode contribuir para a manutenção ou combate de percepções de mundo discriminatórias e preconceituosas.

Educar para a vida, a partir de uma visão integral do ser humano, é essencial para o desenvolvimento da educação para a infância. Pois, é nesse período que as crianças são apresentadas ao mundo social e a partir daí podem começar a perceber diferenças ou semelhanças como positivas ou não. Por isso, as instituições de educação infantil não podem ignorar a temática da diversidade em seu cotidiano. Pois ao não tratar dessa temática no dia a dia, a escola não estará contribuindo para a reflexão e o combate ao racismo.

Mas, para tanto, é preciso abandonar uma visão de mundo que se pautar nas ciências clássicas e que é uma educação que reforça a diferença e a desigualdade entre os estudantes e que é reflexo da colonialidade. Só assim poderemos avançar rumo a uma sociedade mais justa e democrática, antirracista e não discriminatória.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. A importância do outro na transmissão e apropriação do conhecimento e na construção da consciência de si e do mundo. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 5, n. 3, dez. 1997. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo>. Último acesso: 24/ 03/ 2015.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. RJ: LTC, 1981. P.225-279

CARVALHO, A. M., PEDROSA, M. I. e ROSSETTI-FERREIRA, M. C. **Aprendendo com crianças de zero a seis anos**, SP: Cortez, 2012, pp. 27-34.

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

DAMIÃO, Flávia de Jesus. **O desenho infantil e as relações étnico- raciais na educação infantil: uma discussão necessária?** Série- Estudos. Periódico do mestrado em educação da UCDB. Campo Grande: MS, nº22, p. 91-98, Jul/ Dez, 2006. Disponível em: FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**; tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA: 2008.

FERNANDES, Sheyla Christine e col. Análise do preconceito racial em uma amostra de crianças brancas de 5 e 8 anos de idade. **Revista de Psicologia**. V. 39, n.4, 2008, Porto Alegre. p. 441-447

FERREIRA, M.C. R; AMORIM, K.S.; SILVA, A.P. S; CARVALHO, A.M.A. **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004. Págs. 14-33.

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

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo Sem Fronteiras**. Vol. 12, n. 1, Jan/Abr 2012. Disponível em: Acesso em: Jul/2013.

KRAMER, Sonia, **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce** - 9. ed. São Paulo, Cortez Editora,

2011. Biblioteca da educação – Série I – Escola: v 3)

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

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **Colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: < <http://www.bibliotecavirtual.clacso.org.ar>> Acesso em: 25/05/2014.

ROGOFF, Bárbara, **A Natureza Cultural do Desenvolvimento Humano**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2005.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Sílvia Maria Cintra da. **A constituição social do desenho da criança**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

TRAGANTE, Christiane A. **O desenho na pesquisa com crianças**: reflexões a partir da educação em arte. Disponível em: [www.estudosdacrianca.com.br](http://www.estudosdacrianca.com.br). Acesso em: dezembro de 2014.

Wallon, Henri. A crise da personalidade (três anos). A afirmação do eu e objetividade. IN: WEREBE, Maria José Garcia; NADEL- BRULFERT, Jaqueline. **Henri Wallon**. São Paulo: Ática, 1986.

Wallon, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Tradução de MOURA, Ana e MOURA, Rui. 3ª ed. São Paulo: Andes, 1968/1981.

<sup>1</sup> Mestranda do Curso de Educação, Culturas e Identidades- UFRPE/FUNDAJ.

<sup>2</sup> Mestranda do Curso de Educação, Culturas e Identidades- UFRPE/FUNDAJ.

<sup>3</sup> Professora- Doutora Adjunta IV do Departamento de educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco- UFRPE. Professora do Mestrado em Educação, Culturas e Identidades (UFRPE/FUNDAJ).

Recebido em: 05/07/2015

Aprovado em: 05/07/2015

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Método de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: