

CONSIDERAÇÕES ACERCA DA DISCRIMINAÇÃO ÉTNICO-RACIAL EM CRIANÇAS PEQUENAS

Silvia Helena Vieira **Cruz** – FACED UFC

Agências Financiadoras: CNPq e FUNCAP

Resumo

O trabalho parte da presença da discriminação étnico-racial na Educação Infantil (DIAS, 2007; GODOY, 1996; OLIVEIRA, 2004; SOUSA, 2002; TRINIDADE, 2011), da sua influência na construção da identidade das crianças, (WALLON, 1995, 1989, 2007) e do pequeno número de trabalhos que investigaram esses processos em crianças, especialmente os que as ouviram diretamente. Indagou se e como crianças de três anos percebem as diferenças físicas decorrentes da pertença étnico-racial e lidam com a discriminação étnico-racial. Os dados foram construídos em observações em uma creche pública e dois instrumentos específicos. As crianças mostraram-se pouco sensíveis às diferenças étnico-raciais apresentadas; quase não associaram as discriminações narradas ao pertencimento étnico-racial; e não as expressaram, elas próprias. É possível que elas não viveram na creche experiências em que os traços físicos dos negros ou as pessoas negras tenham sido impregnadas afetivamente de conteúdos negativos. A empatia com as vítimas de discriminação pode ser um elemento importante para evitar a convivência com ela.

Palavras-chave: discriminação étnico-racial, discriminação em crianças, construção de identidade, pesquisa com crianças.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DA DISCRIMINAÇÃO ÉTNICO-RACIAL EM CRIANÇAS PEQUENAS

Introdução

A Educação Infantil brasileira ainda enfrenta grandes desafios em relação ao acesso e também no que diz respeito à qualidade das experiências vividas pelas crianças pequenas em creches e pré-escolas. No entanto, tanto a exclusão ao direito à educação quanto a sua qualidade não atinge igualmente todas as crianças.

Já há bastante tempo vem sendo denunciado que crianças negras têm menor acesso à educação. Na década de 80, o número especial dos Cadernos de Pesquisa, da Fundação Carlos Chagas, *Raça negra e educação* já evidencia esse fato. Porém, apesar de vários desses artigos apontarem, de alguma maneira, que “o sistema escolar interpõe ao alunado negro uma trajetória escolar mais difícil que aquela que interpõe a crianças brancas” (ROSEMBERG, 1987, p. 22), naquele momento ainda não estava em pauta a educação da criança negra com menos de seis anos. Dez anos depois, ainda foi constatado que

a bibliografia brasileira sobre a educação de crianças pequenas levando em conta o pertencimento racial é extremamente pobre, evidenciando tratar-se de um tema marginal tanto para a crescente produção sobre educação infantil quanto para os estudiosos da dinâmica racial (ROSEMBERG e PINTO, 1997, p. 42).

Entre os raros trabalhos então disponíveis estava o realizado por Deborah Levison (1989, *apud* ROSEMBERG e PINTO, 1997, p. 49) para analisar o impacto da raça na frequência a creches e pré-escolas em regiões metropolitanas. Rosemberg e Pinto (1997, p. 49) destacam duas constatações desse trabalho: a frequência à Educação Infantil aumentar com o rendimento familiar e o fato dessa tendência ser influenciada negativamente pelo pertencimento racial da criança. Alguns estudos posteriores (como ROSEMBERG, 1996 e 1999 e KAPPEL, CARVALHO e KRAMER, 2001) indicam a tenacidade dessa tendência.

Ao mesmo tempo, pesquisas como a realizada por Campos, Füllgraf e Wiggers (2006) evidenciam a presença de vários problemas na educação infantil brasileira que prejudicam sobremaneira a sua qualidade, tais como a qualificação e forma de contratação dos profissionais, a ausência ou inadequações nas propostas pedagógicas e currículo. A pesquisa *Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa* (CAMPOS et al, 2011), revela a persistência dos graves desafios que ainda precisam ser enfrentados para oferecer a educação a que todas as crianças têm direito.

Como são as crianças pobres que frequentam instituições onde tais problemas estão mais presentes, e, como amplamente já difundido, no Brasil **a pobreza tem cor,**

cria-se, assim, desde a creche, uma trajetória educacional dualista onde crianças negras iniciam uma história de experiências educacionais frustrantes e de segunda mão (ROSEMBERG, 1991, *apud* ROSEMBERG E PINTO, 1997, p. 50).

No presente trabalho é tratado um dos aspectos relativos à qualidade da Educação Infantil: a contribuição das experiências que as crianças aí vivenciam para a construção da sua identidade. Para isso, pretende discutir preliminarmente como

crianças de três anos percebem a discriminação étnico-racial, tomando como referência principal para entender os dados construídos as contribuições de Henri Wallon (1995, 1989, 2007).

Construção de identidade e Educação Infantil

Crianças são sujeitos históricos e sociais, que aprendem e se desenvolvem em todos os ambientes que frequentam, se constituindo em todas as suas experiências. Como Kuhlmann Jr. (1998) alerta há muito tempo, a educação sempre esteve e está presente, desde as creches e pré-escolas assistencialistas. No entanto, tem havido empenho para que os espaços institucionais de Educação Infantil ofereçam as condições para que ela aconteça de modo adequado, promovendo o desenvolvimento e o bem-estar das crianças. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009), que devem ser observadas na organização de propostas pedagógicas para essa etapa da educação por todos os estabelecimentos públicos ou privados, têm um papel muito importante.

No que diz respeito ao tema em questão, vale ressaltar que as DCNEI reforçam a ideia de que é nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia que a criança constrói sua identidade pessoal e coletiva. Ao mesmo tempo, define três conjuntos de princípios que devem ser respeitados pelas propostas pedagógicas de Educação Infantil: os princípios éticos, entre os quais se encontra o do respeito às diferentes culturas, identidades e singularidades; os princípios estéticos, que se referem à sensibilidade, criatividade, ludicidade e liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais, essenciais na construção da identidade das crianças; e os princípios políticos, entre os quais se incluem os direitos de cidadania de todas as crianças.

A importância da Educação Infantil na constituição da identidade das crianças pode ser pensada a partir da Sociologia. Berger e Luckmann (1974) lembram que o processo pelo qual o indivíduo passa a fazer parte da dialética da sociedade tem um momento inicial que é a interiorização, “a apreensão ou interpretação imediata de um acontecimento objetivo como dotado de sentido” (p. 174). Segundo esse ponto de vista, a socialização primária, que acontece na infância, é a primeira e mais importante para o indivíduo. Nela, ele se apropria de papéis, atitudes, valores de outros significativos, tornando-os seus. Assim, “por meio dessa identificação com outros significativos, a criança torna-se capaz de identificar a si mesma, de adquirir uma identidade subjetivamente coerente e plausível” (p. 176-177). Embora esse processo não seja

considerado unilateral nem mecanicista, fica evidente o papel fundamental das atitudes tomadas pelos “outros significativos” (entre os quais se inclui o professor) na constituição da identidade da criança pequena.

Nas últimas décadas, tem havido fortes críticas, acerca da noção de socialização adotada pela tradição sociológica por não tomar as crianças como seres sociais plenos, não as constituindo “como um objeto epistemologicamente válido, na medida em que são sempre a expressão de uma relação de transição, incompletude e dependência” (SARMENTO, 2008). Assim, a Sociologia da Infância tem contribuído para que as crianças sejam tomadas como atores no processo de socialização e que seja considerada a influência das variáveis sociais nesse processo.

O presente trabalho traz a perspectiva walloniana sobre a constituição do ser humano para a discussão do tema da discriminação étnico-racial em crianças pequenas e sua relação com o contexto da creche. Essa opção se baseia no fato de que, como afirma Vasconcellos (2008, p. 76), tanto Wallon como Vigotski valorizam a pluralidade de formas de ser das crianças e atribuem grande importância à “gênese social no ato de conhecer e a natureza mediadora do contexto e das condições histórico-culturais”.

Wallon (1981) considerava a pessoa como completa, no sentido de que os diversos campos funcionais se inter-relacionam, constituindo, em cada idade, “um todo indissociável e original” (p. 198) e acreditava que a emoção, expressão primeira da afetividade, tem papel decisivo nas relações entre as pessoas desde a mais tenra idade. Para ele, a construção da consciência de si, processo concebido como um caminho de individuação progressiva que acontece a partir das interações sociais, tem seu momento mais marcante nos anos pré-escolares. Esse processo é constituído de fases com diferentes características, valendo destacar que a segunda delas (por volta dos três anos), é marcada pela necessidade de aprovação do outro, “a criança só pode agradar a si mesma se tiver a sensação de poder agradar aos outros, só se admira caso acredite ser admirada” (p. 187) e o movimento seguinte nesse processo é a imitação, em que “a criança se modela conforme as pessoas de seu meio que a atraem” (p. 187). Devemos, então, nos perguntar: que informações sobre si mesmas e sobre os outros as criança têm recebido, especialmente da professora?

Outros autores foram considerados necessários para pensar melhor os achados do presente trabalho no contexto das experiências vividas em creches e pré-escolas.

Experiências que são fundamentais para as aprendizagens e o bem estar dos milhões de crianças que frequentam essa etapa da educação básica no Brasil¹.

Discriminação étnico-racial, educação das crianças pequenas e construção da identidade das crianças negras

É importante destacar o conceito de discriminação aqui adotado, segundo o qual, “enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam.” (GOMES, 2007, *apud* BARROS *et al.*, 2012, p. 16). Essa concretude da discriminação é relevante em se tratando de crianças pequenas, que apreendem o mundo basicamente através do que percebem de forma direta, como as ações, falas, expressões faciais ou corporais dos outros significativos.

A discriminação étnico-racial é apenas uma das que estão presentes na sociedade e educação brasileira. Além de serem alvos de práticas discriminatórias pelo fato de serem negras, com frequência tais crianças também sentem cotidianamente as consequências de serem pobres, mulheres, nordestinas - as discriminações se cruzam e se somam. Aliás, o próprio fato de ser criança tem trazido desvantagens de várias ordens a esses sujeitos.

As produções sobre discriminação na primeira infância com recorte racial são relativamente recentes no Brasil, mas já têm contribuído para desvelar a falsa ideia da democracia racial no Brasil, trazendo para o campo da pesquisa situações vividas ou observadas no cotidiano escolar. A partir da década de 1990, esse tema começou a ser tratado, enfocando a prática pedagógica e o discurso das professoras.

Uma dos primeiros trabalhos sobre o tema partiu da constatação empírica de que crianças negras de quatro a seis anos

já apresentam uma identidade negativa em relação ao grupo étnico a que pertencem. Em contrapartida, crianças brancas revelam um sentimento de superioridade, assumindo em diversas situações atitudes preconceituosas e discriminatórias, como por exemplo, xingando e ofendendo as crianças negras, atribuindo à cor da pele caráter negativo (CAVALLEIRO, 1998, P. 11).

Oliveira (2004) também enfocou as práticas educativas, mas procurando apreender como elas produzem e revelam a questão racial já na creche. A partir das observações feitas, constatou que as crianças brancas eram alvo de um número maior de

¹ Oficialmente, temos 2.730.119 matrículas em creches e 4.860.481 na pré-escola, totalizando 7.590.600 crianças na Educação Infantil (BRASIL/INEP, 2013).

ações que denominou de “paparicação”, tais como colocar no colo, beijar e chamar de “princesa”.

Um gravíssimo efeito de comportamentos discriminatórios de professoras, também constatado por outros pesquisadores, como Dias (2007, *apud* SILVA JR. e BENTO, 2011, p. 23), é apontado por Godoy (1996, *apud* TRINIDADE, 2011, p. 44), Sousa (2002, *apud* OLIVEIRA, 2004, p. 44) e Trindade (2011): várias crianças negras revelam uma percepção negativa das suas características raciais, expressando o desejo de assemelhar-se às pessoas brancas. Uma peculiaridade dessa situação aparece na pesquisa coordenada por Sousa e Croso (2007) e em trabalho mais recente da Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE, 2013): crianças denominadas de negras por seus colegas reagiram alterando para “morenas”. Tais pesquisas evidenciam que o processo de construção da identidade de crianças negras está sendo prejudicado.

A pesquisa exploratória realizada

Em levantamento bibliográfico inicial, foi constatado que a discriminação racial na primeira infância tem focado principalmente as crianças da pré-escola. Por outro lado, quase nenhum dos estudos realizados no Brasil teve como foco a escuta das próprias crianças acerca desse assunto. Os três trabalhos então encontrados foram os coordenados por Croso e Sousa (2007), que incluiu dinâmicas com a finalidade de ouvir crianças de cinco e seis anos sobre esse tema, a tese de doutorado de Cristina Teodoro Trinidad (2011), que buscou explicitamente “contribuir para tirar as crianças da situação de invisibilidade em que se encontram” (p. 48) e a *Consulta sobre la discriminación en la educación en la primera infancia* (CLADE, 2013).

Diante desses dois fatos e tendo em vista a crença na importância da identidade étnico-racial no processo geral de construção da identidade das crianças, a pesquisa em tela buscou apreender, de maneira exploratória, como essa discriminação é percebida por crianças de três anos de idade. Nesse sentido, indagou se e como crianças dessa idade percebem as diferenças físicas decorrentes dessa pertença, em que medida essas crianças associam alguma discriminação ao pertencimento étnico-racial e se elas próprias fazem essa discriminação.

A pesquisa empírica aconteceu numa creche de uma rede municipal². Trata-se uma creche localizada num bairro periférico de uma cidade grande (mais de um milhão de habitantes), tendo moradias bastante simples e alguns estabelecimentos comerciais à sua volta. As ruas do entorno são asfaltadas, há coleta de lixo e água encanada, mas não existe saneamento básico. A creche é frequentada por famílias de baixo poder econômico, sendo uma parte delas composta por negros. Os adultos geralmente são ambulantes, empregados domésticos ou desempregados.

Nesta creche, as crianças são atendidas a partir de um ano de idade, em período integral, sendo dois agrupamentos formados por crianças com três anos, onde foi centrado o presente trabalho. As professoras e coordenadora possuem nível superior. Não há reuniões coletivas para planejamento pedagógico e os equipamentos, brinquedos e livros de literatura infantil lá disponíveis são em número limitado.

Tanto a localização como as condições de funcionamento da creche são bastante típicas da rede de educação da cidade. Além disso, a disponibilidade da coordenadora e das professoras quanto à participação na pesquisa foi decisiva para a sua escolha.

Os pesquisadores³ permaneceram algumas semanas na creche, na maioria dos dias ficando apenas em um dos períodos. Nessas ocasiões participaram de atividades realizadas com as turmas de três anos e outras envolvendo também outros grupos a fim de se tornarem familiares às crianças e conhecê-las um pouco melhor, especialmente quanto ao tema da discriminação e à linguagem que empregavam.

As crianças foram ouvidas em seis pequenos grupos, formados por duas meninas e dois meninos brancos ou negros. Esses grupos foram constituídos a partir de um convite, feito nas salas de atividades, para que elas participassem de uma conversa com os pesquisadores, deixando bastante claro que não haveria nenhum problema se alguém preferisse permanecer na sala. Num local adequado (sem interferência de outras pessoas e relativamente silencioso), crianças e adultos se reuniram ao redor de uma mesa, sendo que enquanto um pesquisador conduzia a conversa outro fazia anotações, especialmente das falas das crianças. Um gravador e uma máquina fotográfica também foram usados para o registro.

Duas estratégias básicas foram utilizadas: um conjunto de quatro grandes pranchas e duas histórias a serem completadas pelas crianças. A primeira tinha o

² Uma pesquisa piloto foi realizada anteriormente em uma instituição privada e outra pública, a fim de aprimorar os instrumentos a serem utilizados.

³ Além do coordenador da pesquisa, duas bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – PIBIC integraram a equipe.

objetivo de investigar as percepções das crianças acerca das diferenças físicas que são decorrentes do pertencimento étnico-racial. Cada prancha trazia uma dupla de fotos e eram apresentadas às crianças na seguinte sequência:

- uma menina e um menino brancos, ambos da mesma idade;
- uma menina branca e um menino negro, ambos da mesma idade;
- um bebê branco e um menino maior negro;
- duas meninas da mesma idade, sendo uma negra e outra branca.

As fotos foram escolhidas tendo como critérios a sua qualidade gráfica e a possibilidade de atraírem a atenção do grupo pesquisado (por exemplo, a criança retratada estava sorrindo e em bastante evidência). Em geral, as crianças faziam espontaneamente alguns comentários e, a partir desses, era perguntado sobre as diferenças que percebiam entre as crianças das fotos.

A maioria das crianças que participou dos grupos dessa pesquisa apontou diferenças de gênero e de tamanho entre as crianças apresentadas nas pranchas e também se referiram a detalhes do vestuário e às atividades que elas estavam realizando (ou imaginavam que estariam), evidenciando atenção aos pares de crianças mostrados para elas. Quando elas apontavam uma determinada característica diferenciadora (geralmente gênero ou tamanho), o pesquisador tentava explorar outra diferença entre os pares (“Então, vocês disseram que aqui tem uma menina e aqui um menino. O que mais eles têm de diferente?”). Mas, mesmo quando a diferença aparentemente importante era o pertencimento étnico-racial, caso das duas meninas da mesma idade, ela não foi apontada.

Interessante lembrar que, na perspectiva walloniana, as tarefas essenciais do conhecimento são explicar e definir. Dantas (1990, p. 64) sintetiza: “cada objeto só se define na medida em que se recorta e diferencia dos demais; só se explica quando suas relações com ele estão claras. (...) Definir é recortar; explicar é integrar, situar dentro de uma rede de vínculos nítidos.” Para a criança pequena, tais tarefas ainda não são possíveis na sua plenitude, pois o seu pensamento, que o teórico assume como *sincretico*, não lhe permite estabelecer relações nítidas entre as partes e o todo⁴, o que torna a operação de comparação mais difícil para ela. De fato, segundo Wallon (2007, p. 162), quando a criança pequena detecta aspectos particulares das coisas “não é como

⁴ Segundo Dantas (1990, p. 33), o sincretismo a que Wallon se refere “é a mistura não só do sujeito pensante com o seu objeto, mas a dos próprios objetos entre si, a mistura dos diferentes planos do pensamento, das diversas fontes de onde procedem as informações (...)”.

detalhe de um todo que ela os apreende e é até por isso que é sensível a eles. (...). A percepção da criança é, portanto, mais singular que global; incide sobre unidades sucessivas e mutuamente independentes (...).”

Com base em pesquisa realizada nos Estados Unidos por Stevenson (1967), também com crianças de três anos⁵, Oliveira (2004) levantou a suposição de que

as crianças nessa faixa etária já conseguem apresentar uma percepção das diferenças raciais, podendo, a partir dessa idade, começar a cristalizar determinadas atitudes com sentido preconceituoso em relação aos que diferem de suas características físicas (OLIVEIRA, 2004, p. 43).

Essa diferença entre a citada pesquisa e a aqui discutida pode ser melhor entendida, continuando as observações já feitas com base na abordagem walloniana, ao se considerar que “na criança os quadro classificatórios ainda não existem, donde a forte singularidade como que irredutível de suas impressões e de suas lembranças” (WALLON, 2007, p. 163), sua percepção é basicamente afetiva (WALLON, 1995). Assim, é possível supor que para as crianças ouvidas no presente trabalho os traços físicos característicos dos negros ainda não foram afetivamente impregnados de conteúdo positivo ou negativo, pois não lhe chamaram a atenção; o contrário pode ter ocorrido entre as americanas que participaram da pesquisa mencionada. Na perspectiva aqui adotada, o movimento é inverso ao suposto: as crianças pequenas distinguem esses traços físicos **porque** têm para ela algum colorido afetivo, isto é, tais distinções não seriam a base para “começar a cristalizar determinadas atitudes com sentido preconceituoso”, mas são o resultado disso. Parece corroborar com essa ideia o fato de um garotinho negro ter afirmado que um menino também negro retratado era ele (“Aí é eu!”)⁶; embora ele não tenha verbalizado a sua percepção das diferenças físicas, parece percebê-las e isso pode se dever ao fato de que a sua cor de pele ou tipo de cabelo têm sentido emocional mais intenso para ele que para uma criança branca.

Outra estratégia experimentada na presente investigação foi a complementação de duas pequenas histórias, que se baseia nas *Histoires à Completer*, de Madeleine B. Thomas. Com as devidas alterações (já que os inícios das histórias são relativos aos temas investigados), essa estratégia já foi utilizada em vários trabalhos que incluíram a escuta de crianças de cinco anos ou mais, como a *Consulta sobre Qualidade na*

⁵ De acordo com a autora, essa foi a única pesquisa encontrada por ela que tratou o tema das relações étnico-raciais entre crianças nessa faixa etária.

⁶ Vale também registrar que as crianças expressavam simpatia com todas as que eram apresentadas em fotos para elas, projetando nelas os seus desejos: além de fazerem muitos comentários sobre o fato das crianças retratadas estarem rindo e brincando, afirmavam com segurança com quem estavam (“está com a mãe dela”), ou o que imaginavam que estariam fazendo (por exemplo, “pegando uma formiga” ou “batendo martelo”).

Educação Infantil (CAMPOS, COELHO e CRUZ, 2006). No caso atual, tendo em vista que seriam ouvidas crianças menores (três anos), foi considerado pertinente acompanhar os inícios das histórias com ilustrações, como forma de atrair mais o interesse delas. Foram escolhidos dois desenhos, sendo um de menino e outro de menina, com características semelhantes: traços simples, as crianças expressando alegria e sem a presença de outras pessoas, animais ou de objetos, a fim de não introduzir elementos que distraíssem as crianças. Uma folha branca continha no topo o título da história (“História do Jeremias” ou “História da Luana”), a ilustração vinha no centro, em destaque, e o início da história abaixo.

Os dois inícios de histórias, tratados separadamente, abordaram inicialmente a questão da discriminação étnico-racial apenas como uma possibilidade: a primeira falava do Jeremias, um menino negro/preto⁷ de três anos que gosta muito de brincar e naquele dia, no recreio, ninguém quis brincar com ele; no segundo, a personagem, Luana (também negra/preta e com três anos), que é muito carinhosa e gosta de abraçar seus coleguinhas, um dia tentou abraçar a Bia, uma colega, mas a Bia não quis isso. Em ambos os casos, o entrevistador perguntava: “Como podemos completar esta história?” A seguir, caso não fossem mencionadas, procurava as explicações das crianças, respectivamente, para o fato de nenhum colega querer brincar com o Jeremias e da Bia não aceitar o abraço da Luana. Para qualquer explicação usada, o investigador tentava apreender, na perspectiva das crianças, como os personagens se sentiram nas situações mencionadas. Após esse momento, se não houvesse aparecido nenhum argumento ligado à cor do Jeremias ou da Luana, o pesquisador indagava, em cada um dos casos: “E se na história um dos seus coleguinhas gritasse: ‘Vai embora daqui, negrinho/pretinho!’?” e “E se a colega tivesse dito pra Luana: ‘Eu não quero que você me abrace porque você é negra/preta’?” Em ambos os casos se perguntava também como os personagens se sentiram.

Nos grupos ouvidos nessa pesquisa, em geral as crianças afirmavam que os colegas não brincavam/abraçava os personagens “porque não queriam”, “porque não pode” ou simplesmente “porque não”⁸. Apareceu muito pouco a associação da discriminação à pertença étnico-racial: apenas duas crianças atribuíram a rejeição de

⁷ A denominação escolhida dependia do conhecimento das professoras das turmas a respeito de como as crianças se referiam a pessoas negras. Caso a professora não dispusesse dessa informação, era usada a palavra negro/negra.

⁸ A presença repetida desse tipo de resposta pode revelar a existência predominante de relações coercitivas, nas quais certas condutas da criança são proibidas sem explicações que lhes sejam plausíveis.

que foram vítima os personagens ao fato deles serem negros. Considerando que essas crianças frequentavam a mesma creche das demais, é possível levantar a hipótese de que essa associação esteja relacionada a experiências pessoais que viveram fora desse ambiente institucional. Não é demais ressaltar que se trata apenas de uma constatação localizada, não expressa a ilusão de que no contexto social daquela creche (e muito menos na sociedade brasileira) as crianças não sejam vítimas de discriminação.

A esse respeito, vale lembrar que as emoções, a origem da consciência,

só constituem o ponto de partida de sua consciência pessoal **por intermédio do grupo** onde elas começam por fundi-lo e do qual receberá as fórmulas diferenciadas de ação e os instrumentos intelectuais sem os quais ser-lhe-ia impossível operar as distinções e as classificações necessárias ao conhecimento das coisas e dele mesmo (WALLON, 1995, p. 277, grifo nosso).

Assim, é o grupo que informa à criança se a cor da sua pele, seus cabelos, seu nariz etc. são bonitos e dignos de orgulho. Nesse sentido, vale lembrar a pesquisa realizada por Mamie Clark, nos Estados Unidos, na década de 40, no qual crianças negras, que demonstraram consciência de sua pertença racial, indicaram o desejo de serem brancas (JONES, 1973, *apud* TRINIDAD, 2011). É preciso enfatizar que os resultados se aplicam a crianças pertencentes a certos grupos ou populações, mas não a todas as crianças negras. De fato, estudos posteriores constataram que a preferência pelo grupo racial branco não é universal. Vale, então, ressaltar que “a predisposição para se identificar como ‘branca’ desenvolve-se, em geral, após o contato com indivíduos de grupos étnicos diferentes daqueles a que a criança pertence” (TRINIDAD, 2011, p. 75), mas quando as crianças, nesse contato, percebem o branco como mais valorizado, bonito, bom, possuidor de bens desejados etc.

Diante das situações de discriminação étnico-racial que foram apresentadas às crianças nas conversas sobre as histórias de Jeremias e de Luana (“Se o coleguinha dele tivesse dito assim: ‘Vai embora daqui seu pretinho!’?” e “Se a coleguinha da personagem tivesse dito: ‘Eu não quero abraçar você, Luana, porque você é preta!’?”) elas mostraram empatia em relação aos personagens: disseram que eles ficariam “tristes”, “bravos”. Na idade delas, essa reação parece ser mais decorrente de certa indissociação entre elas próprias e os personagens (como indica comentários como “Sou eu!”, já citados) do que na capacidade de se colocar no lugar deles.

Essa hipótese não diminui a potência dessa reação no sentido de possibilitar à criança certa consciência das consequências negativas de ações discriminatórias para as

peessoas: bem conduzida por adultos significativos para a criança, a reflexão acerca de atos concretos de discriminação em que se destaque os sentimentos de tristeza que a situação provoca na pessoa que a sofre parece ter chance pelo menos de evitar a sua convivência com tais atos. Na pesquisa realizada pela CLADE (2013), crianças maiores, de cinco a sete anos, também se mostraram sensíveis aos sentimentos que a situação discriminatória provoca em suas vítimas e isso pareceu ser importante para que elas julgassem a discriminação como algo “errado” ou “feio”.

Certamente esse é apenas um aspecto do trabalho pedagógico, que deve ter como objetivo maior o respeito e a valorização das diferenças, sejam elas étnico-raciais ou relativas a gênero, orientação sexual, credo, deficiências físicas e intelectuais, tipo de composição familiar ou outras.

Na perspectiva aqui abordada, a compreensão de que a dimensão afetiva (e, no início da vida, particularmente as emoções) não só impregna, mas está na base da consciência de si e do outro, pode contribuir para uma ação pedagógica que ofereça às crianças pequenas experiências significativas nesse sentido. Se, nesse momento, “as impressões que circunstâncias, sejam elas externas ou íntimas, uniram fundem-se numa espécie de equivalência mútua” (WALLON, 2007), é preciso que impressões positivas acerca do negro sejam possibilitadas nas situações que concretamente as crianças vivenciam, nas falas que escuta, nas interações que estabelece com brinquedos, livros, gravuras etc. Afinal, as analogias com as quais o pensamento infantil opera são extraídas da sua experiência usual.

Considerações finais

Parece importante destacar duas ideias ao tratar da discriminação étnico-racial entre crianças de três anos: as condições sociais têm um peso bastante relevante, mas as experiências vividas concretamente pelas crianças dão um sentido peculiar ao que elas se apropriam, aos sentidos que elas atribuem às coisas; e esse sentido tem forte relação com a forma própria com a qual elas lidam com o mundo objetivo, que não é inferior, mas é diferente da que predomina entre os adultos.

A segunda ideia é importante para evitar que os adultos tentem impor à criança a sua própria maneira de pensar, analisando o que elas falam/fazem apoiando-se em seus próprios pressupostos, lógica etc. A escuta da criança demanda um esforço muito grande no sentido de captar a sua maneira peculiar de, naquele momento, se relacionar

com o mundo. Um exemplo bastante elucidativo a esse respeito é o equívoco de considerar que uma criança de três anos está *mentindo* quando diz que certo brinquedo é dela, quando ela está apenas expressando o seu desejo de que ele **seja** dela, transformando a possibilidade almejada em realidade.

Seria irresponsável e até antiético não considerar as profundas e injustas desigualdades sociais que têm repercussões concretas na vida de milhões de pessoas. Certamente, o menor acesso à educação, à moradia, ao saneamento, aos bens culturais, à saúde e mesmo à vida atinge de maneira concreta as pessoas pobres e negras, boa parte delas crianças. Ao mesmo tempo, as crianças são influenciadas por todo o *glamour* que ainda predomina na mídia em relação às pessoas brancas, o que inclui a definição das suas características físicas como padrão de beleza. Certamente estes são alguns dos motivos para o desejo, identificado em várias pesquisas, de muitas crianças negras de serem brancas e não se mostrarem satisfeitas ou mesmo confortáveis com as suas características étnico-raciais, especialmente a cor da pele e o tipo de cabelo.

Por outro lado, como já foi mencionado, há crianças negras que se mostram contentes com o seu pertencimento étnico-racial e crianças brancas que não parecem atribuir aos negros características negativas⁹ e, portanto, não os discriminam. A partir da perspectiva aqui adotada, é possível supor que estas crianças tiveram, no âmbito familiar, escolar e/ou outros, experiências significativas que possibilitaram tais sentimentos e valores.

Considerando que as crianças pequenas vivem o intenso e complexo processo de construção de suas identidades, a constatação de que “ainda estamos muito distantes de poder dizer que as crianças não atribuem valores superiores aos traços físicos de pessoas brancas e, inversamente, inferiores, aos dos negros” (TRINIDAD, 2011, p. 164) deve ser apenas um dos pontos de partida para o trabalho pedagógico a ser realizado em creches e pré-escolas.

A experiência escolar pode propiciar oportunidades para as crianças reforçarem, ampliarem ou reverem ideias, habilidades, práticas, sentimentos, valores etc. que estão construindo. Os sentidos atribuídos às diferenças físicas, portanto às pessoas que os possuem, podem ser alterados. O contexto é também o meio através do qual ela conhece

⁹ É preciso esclarecer que propositadamente aqui não é utilizada a palavra *preconceito*, pois ele, que implica um julgamento prévio negativo, tem como característica principal a inflexibilidade (GOMES, 2007, p. 54, apud BARROS et al, 2012), a sua presença dificulta ou mesmo impossibilita a experiência da pessoa com o objeto (CROCHICK, 1995). Nas poucas pesquisas sobre questões étnico-raciais com crianças pequenas essa inflexibilidade não foi constatada.

o mundo, atribui sentidos. Como afirmam Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva (2004, p. 25),

A pessoa é múltipla, porque são múltiplas as vozes que compõem o mundo social e os espaços e as posições que vai ocupando nas práticas discursivas. [...] Essa multiplicidade de vozes e posições que dialogam entre si submetem a pessoa, mas, ao mesmo tempo, preservam a abertura para a inovação e para a construção de novos posicionamentos e processos de significação acerca do mundo, do outro e de si mesma.

Também Bosi (1992, p. 114), referindo-se aos estereótipos, chama a atenção para o fato de que, “quando as condições o permitem, as impressões iniciais são corrigidas e tornam-se mais inteligíveis à luz de novas experiências”.

A crença nessa possibilidade está presente nas DCNEI (BRASIL, CNE, 2009), quando trata, no Artigo 7º, da função sociopolítica e pedagógica das instituições de Educação Infantil. O Inciso V explicita que uma das formas de se garantir que essa função seja garantida pela proposta pedagógica é

construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

Ao mesmo tempo, é preciso reafirmar que as crianças, como os adultos, não assimilam o mundo de maneira passiva. Esse é um consenso entre vários campos de conhecimento, mesmo entre alguns que guardam diferenças epistemológicas radicais. A Sociologia da Infância, por exemplo, considera que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural. Mas, embora sejam levantadas algumas hipóteses iniciais acerca da forma peculiar como as crianças pensam (por exemplo, SARMENTO, 2005), evidentemente a perspectiva sociológica não tem como foco a análise psicológica desses sujeitos.

Aqui foi assumido que perspectiva walloniana, ao incorporar a dialética relação entre a pessoa e o seu meio social e oferecer elementos esclarecedores acerca das formas peculiares como no início da vida os diversos campos vão se constituindo e constituindo a pessoa, pode trazer contribuições importantes para se entender melhor a relação entre o contexto social da criança e os processos de apropriação característicos nesse momento da vida.

As aproximações aqui trazidas devem ser continuadas em novos trabalhos que ampliem a compreensão acerca do tema em foco. Nessa direção, um estudo etnográfico já está projetado com vistas a construir informações mais precisas acerca de alguns aspectos abordados e possibilitar uma discussão mais densa entre a perspectiva walloniana e novos campos do conhecimento, como a Sociologia da Infância.

De qualquer forma, fica evidente a necessidade de investimento na formação inicial e continuada de professores da Educação Infantil a fim de provocar outra maneira de ver e, especialmente, sentir a questão da discriminação étnico-racial. Essa mudança é fundamental para que tenham real interesse em oferecer a todas as crianças que frequentam creches e pré-escolas experiências que contribuam positivamente na construção de suas identidades.

Referências bibliográficas

BARROS, Z. dos S. et al. **Educação e Relações Étnico-raciais**. Curso de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras. CEAO/UFBA, 2012.

BERGER, P. L. & LUCKMANN T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Petrópolis, Ed. Vozes, 1974.

BRASIL/INEP, **Censo da Educação Básica 2013**. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2014/apresentacao_coletiva_censo_edu_basica_022014.pdf. Acesso em 19/03/2015.

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, W. A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo: FCC, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

CAMPOS, M. M., COELHO, R. de C. e CRUZ, S. H. V. Consulta sobre qualidade da educação infantil: relatório técnico final. **Textos FCC**. São Paulo: FCC, 2006.

CAMPOS, M. M et al. A qualidade na educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: FCC, n. 142, p. 20-54, jan./abr. 2011.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. Dissertação (Mestrado). São Paulo, Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação, 1998.

CAMPAÑA LATINOAMERICANA POR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN - CLADE. **Consulta sobre la discriminación em la educación em la primera infancia: um estudio desde la perspectiva de la comunidad educativa em escuelas de Brasil, Perú e Colombia** – Informe regional. São Paulo: CLADE, 2013.

CORSARO, W. A reprodução interpretativa no brincar ao de “faz-de-conta” das crianças. **Educação, sociedade e culturas** n° 17. CII – Centro de Investigação e Intervenção Educativas. Universidade do Porto, 2002, p. 113-134.

CROCHICK, J. L. **Preconceito, indivíduo e cultura**. São Paulo: Robe Editorial, 1995.
DANTAS, H. **A infância da razão**. São Paulo: Manole, 1990.

KAPPEL, M. D. B., CARVALHO M. C. e KRAMER, S. Perfil das crianças de 0 a 6 anos que frequentam creches, pré-escolas e escolas: uma análise dos resultados da

Pesquisa sobre Padrões de Vida/IBGE. **Revista Brasileira de Educação**, Jan/Fev/Mar/Abr 2001, n. 16.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

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

ROSEMBERG, F.. Relações raciais e rendimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: FCC, nº 63, Nov. 1987, p. 19-23.

_____. Educação infantil, classe, raça e gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: FCC, n. 96, p. 58-65, fev. 1996.

_____. Expansão da Educação Infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: FCC, n. 107, p. 58-65, julho 1999.

_____. Criança pequena e desigualdade social no Brasil. In: FREITAS, M. C. de (org.) **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006.

ROSEMBERG, F. e PINTO, R. P. Criança pequena e raça na PNAD 87. **Textos FCC**. São Paulo: FCC, 1997.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S. Rede de significações: alguns conceitos básicos. In: _____. (Org.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação e Sociedade**. Campinas, São Paulo, vol. 26, n. 91, p. 361-378. Maio/Ago. 2005.

_____. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: _____. e GOUVEA, M. C. S. de. **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SILVA JR., H. e BENTO, M. A. S. (org.). **Práticas pedagógicas para igualdade racial na educação infantil**. São Paulo: CEERT, 2011.

SOUZA, A. L. S. e CROSO, C. (coord.). **Igualdade das relações étnico-raciais na escola: possibilidades e desafios para a implementação da Lei 10.639/03**. São Paulo; Petrópolis: Ação Educativa, CEAFFRO e CEERT, 2007.

TRINIDAD, C. T.. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil**. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Psicologia da Educação. São Paulo, 2011.

VASCONCELLOS, V. M. de. Infância e Psicologia: marcos teóricos da compreensão do desenvolvimento da criança pequena. In: SARMENTO, M. e GOUVEA, M. C. S. de. **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

WALLON, H. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

_____. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

_____. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.