



**UM CORPO NEGADO:
a importância da Educação Infantil para a construção e a afirmação da identidade
étnico-racial de crianças pré-escolares**

Cristina Teodoro Trinidad*

RESUMO

Este artigo tem por finalidade apresentar alguns dos resultados alcançados via pesquisa realizada com crianças pré-escolares. Propõe-se a discutir a identificação étnico-racial a partir das falas de crianças e a demonstrar que critérios e valores sociais, baseados no racismo, foram apropriados, particularmente, aqueles que levam crianças negras a negarem seus próprios corpos. Explicita-se, por meio de análises, a importância e o papel da instituição de Educação Infantil, como espaço de transformação social, de reconhecimento e de valorização da diversidade e, especialmente, de sua responsabilidade para o desenvolvimento de propostas e práticas pedagógicas que possibilitem as crianças, particularmente as negras, construir identidades pautadas no orgulho de si e do seu pertencimento étnico-racial.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais. Diversidade étnico-racial. Crianças. Educação infantil. Corpo. Identidade étnico-racial.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta algumas reflexões decorrentes de minha tese de doutorado defendida em março de 2011, na pós-graduação em Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Entre os anos de 2007 e 2010, desenvolvi a pesquisa **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de Educação Infantil**. O interesse em realizar o estudo foi resultado de diferentes fatores, entre outros, a inexistência de estudos onde a criança, por meio de sua voz, explicitasse sua experiência e compreensão

* Doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pesquisadora sobre a temática de Educação Infantil, Infância e Relações étnico-raciais. E-mail: cris.teodoro@ig.com.br.

sobre seu pertencimento a um grupo étnico-racial, em particular, em espaços de instituições de Educação Infantil. A pesquisa contemplou 33 crianças - meninos e meninas - com idade entre quatro e cinco anos de idade, freqüentadoras de uma escola de educação infantil localizada em um bairro da periferia da região Oeste da cidade de São Paulo.

A pesquisa buscou analisar: 1) se - e como - as crianças em idade pré-escolar compreendiam a identificação étnico-racial; 2) quais seriam os critérios que empregam para tal. Defendo que a criança é um ator social de pleno direito e que é preciso reconhecer sua capacidade de produzir símbolos, representações e crenças em sistemas culturalmente organizados, uma vez que “as crianças nascem em universos simbólicos e apropriam-se da realidade social em que estão inseridas; neste aspecto, atribuem sentidos à mesma.” (PINTO, 1997, p. 65).

A pesquisa buscou ainda contribuir para análises sobre a forma como o conceito de ‘raça’ se operacionaliza visando compreender

(1) as razões que levam as pessoas a acreditar que os outros são tão diferentes, cultural e biologicamente; (2) descobrir como essa crença afeta as ações em relação aos outros – o que costuma assumir a forma de manutenção social e, [frequentemente, geográfica] de uma distância, na tentativa de manter as relações desiguais. (CASHMORE, 1996, p. 487).

Entendo que ‘raça’ não existe em um sentido restrito e realista de ciência, ou seja, se não é um fato do mundo físico, ela existe, contudo, de modo pleno no mundo social, produto do modo de classificar e identificar orientando as ações tomadas pelas pessoas (GUIMARÃES, 1999, p. 9; p. 64).

Desenvolver pesquisas buscando compreender a ‘voz’ de crianças, no Brasil, ainda é uma prática pouco recorrente, em função, principalmente, das dificuldades encontradas por pesquisadores na busca de caminhos metodológicos que propiciem resultados qualificados e científicos. No entanto, para aqueles que se arriscam a compreender os sentidos e os significados que as crianças vão construindo e atribuindo ao mundo, a etnografia tem sido o método indicado por pesquisadores mais experientes. Assim, na presente pesquisa optou-se pela utilização, junto às crianças estudadas, desse método durante dois semestres entre os anos de 2009 e 2010. Recorreu-se, principalmente, à observação participante nos diferentes espaços da instituição da Educação Infantil, às conversas informais tanto com as crianças em seus momentos de brincadeiras e realização de desenhos quanto com os profissionais responsáveis por elas. Ainda, a contação de histórias pelas próprias crianças, foi realizada e demonstrou-se adequada e eficaz como método de pesquisa que visa evidenciar a ‘voz’ delas.

2 IDENTIFICAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: elementos para compreender suas complexidades

A identidade étnica é uma construção multidimensional, que inclui alguns (ou todos) aspectos dos seguintes componentes: (1) perceber-se (ou autoidentificar-se) como membro de um grupo particular; (2) sentir-se pertencente a esse grupo (sentimento de pertença) e ter compromissos com ele; (3) manter determinadas atitudes típicas de um grupo, que podem ser positivas ou negativas; (4) partilhar sentimentos, valores e atitudes com o grupo de pertença; (ARRAIGADA, 2007, p. 10).

Kabengele Munanga, ao se referir à identidade coletiva ou étnica explica que é uma categoria que define um grupo e que esta definição pode ser realizada por membros do próprio grupo, via atributos selecionados no seu complexo cultural, como por exemplo, a língua, a religião, a arte, os sistemas políticos, a economia, a visão de mundo. Como também, de sua história, de seus traços psicológicos coletivos, etc., “entendidos como mais significativos do que outros e que os diferenciam de demais grupos ou comunidades, religiões, nações, etnias”. Para ele, a identidade é uma categoria de autodefinição ou autoatribuição, que carrega uma carga de subjetividade e de preconceitos em relação aos demais grupos. (MUNANGA, 2012, p. 09).

Ainda, segundo o autor, a identidade coletiva, também pode ser uma autodefinição ou uma autoatribuição realizada por outro grupo, por meio de outros aspectos que não foram selecionados pelos membros do próprio grupo. Ou seja, a identidade, nesse caso, pode ser uma categoria de hetero-atribuição ou hetero-definição.

Neste sentido, quando os europeus entraram pela primeira vez em contato com povos diferentes deles: ameríndios, africanos, asiáticos, atribuíram a esses povos identidades coletivas, de acordo com o seu olhar cultural, identidades que nada tinham a ver com as que esses povos utilizavam para se autoatribuírem. (MUNANGA, 2012, p. 10).

Apesar de serem muitos os pesquisadores brasileiros que têm enfrentado a árdua tarefa de tornar inteligível a questão da autoidentificação étnica, ela ainda é alvo de muitos debates e polêmicas no meio acadêmico e no movimento social negro, pois os obstáculos à sua compreensão são de diferentes ordens:

A cor auto-atribuída no momento da declaração possivelmente limite-se a definir um traço físico que não expressa pertencimento racial ou étnico, no sentido de que o sujeito respondente se veja inserido num grupo diferenciado por outros sinais de identidade, além do que está sendo imediatamente solicitado. O que os inúmeros

termos utilizados pelos respondentes dos censos para se auto-identificarem podem explicitar não são apenas os valores sociais que os respondentes atribuem à cor ou à raça, mas também ambigüidades enfrentadas pelos sujeitos respondentes ao se inserirem num sistema de cores onde a cor, ou apenas a cor, é responsável pela inserção nos grupos sociais de cor. (ROSEMBERG; PIZA, 2002, p. 111).

A ideia apresentada por Rosemberg e Piza é fundamental para esclarecer que, no Brasil, quando as pessoas são questionadas sobre sua autoidentificação, elas utilizam, para responder, apenas seu traço físico mais visível: a cor. Essa constatação mostra que não é possível, com base nessa resposta, aferir se a pessoa faz uso de outros atributos, como os definidos tanto por Arraigada quanto por Munanga mais acima, igualmente importantes para determinar sua identidade étnica e sua compreensão acerca de sua autoidentificação étnica.

Para melhor compreensão, no Brasil, por exemplo, de acordo com o Censo Demográfico realizado em 2010 pelo Instituto de Geografia e Estatística, possui uma população no total de 190.755.799 habitantes. Desses dados, ao mencionar sobre a autoidentificação étnica, um total de 47,76% corresponde a população branca, 8,21% a população preta e 43,07% a população parda. Enquanto a população indígena corresponde a 0,4% e a amarela a 0,56%. A população brasileira, como em outros da América Latina, tende pautar sua identificação étnico-racial na aparência e não na descendência. Distintamente do que ocorreu nos Estados Unidos da América (EUA) após a abolição da escravatura, no país não criou e nem aplicou legislações segregacionistas e não se usou de um sistema de identificação étnica legal, baseado na origem ou na descendência. Não há, portanto, uma regra clara de descendência biológica para a pertença a um grupo racial, prevalecendo às identificações étnicas e as classificações baseadas na aparência física. Sendo esse um dos principais desafios apresentados por pesquisadores que se debruçam sobre a temática em questão.

A ‘marca de aparência’ constitui um conjunto de fenótipos que podem estar (ou não) evidentes para o olhar do outro. Assim, brasileiros - filhos, netos ou bisnetos de pessoas de diferentes origens - são nomeados pela cor da pele e por outros traços físicos, sem que se considere especificamente sua origem biológica, ou aspectos anteriormente citados. Uma pessoa de descendência africana ou asiática que, no interior de um amplo processo de miscigenação, tenha perdido os traços fenotípicos de sua origem biológica torna-se, muito provavelmente, branca. Por outro lado, ao portador de uma marca de origem biológica, caso dos EUA, não é permitido estabelecer um novo *status*, com base em sua aparência (PIZA, 2001, p. 08).

Com base nesses fatores, vários estudiosos têm evidenciado que o sistema de identificação étnico-racial no Brasil é complexo, ambíguo e fluido. E ele assim o é por

resultar do processo sofisticado de combinação de elementos da aparência - cor da pele, traços corporais (formato do nariz e dos lábios, tipo do cabelo), origem regional e social. Ou seja, ele resulta da ‘aparência geral’, composta pela combinação entre o estilo de vida, o grau de instrução, a renda, o estilo em matéria de moda (penteados, tipo de roupa usado, marca de carro possuída) e até mesmo a simpatia ou a antipatia da pessoa em questão (ROCHA, 2007, p. 762).

Em busca de minimizar tais dificuldades quando o tema é identificação étnico-racial, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, tem se utilizado da metodologia de autodeclaração para coletar informações sobre a população brasileira. Contudo, é interessante ressaltar que os vocábulos utilizados pela população brasileira para autoidentificar-se, sejam eles espontâneos ou induzidos, são ‘vozes’ de pessoas acima da faixa etária de 16 anos. Na verdade, como afirma Rosemberg (2006, p. 35), os órgãos governamentais “desconsideram o direito de crianças e adolescentes, até os 15 anos de idade, expressar sua pertença racial, em desrespeito à Convenção Internacional dos Direitos das Crianças e ao Estatuto da Criança e do Adolescente.” No entanto, o que a pesquisa realizada constatou foi que as crianças na faixa etária entre quatro e cinco anos, são plenamente aptas a responderem ao Censo Demográfico, cabendo ao Estado, assegurar seus direitos.

3 IDENTIFICAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: o foco nas crianças

Se, no Brasil, as pesquisas realizadas com crianças para compreender a identificação étnico-racial são raras, o mesmo não se pode dizer acerca dos EUA. Lá, desde a década de 1940, pesquisadores têm se debruçado sobre a complexidade dessa área de estudo, focando, principalmente, crianças em faixa etária pré-escolar. Entre os estudos, o mais reconhecido a respeito do processo de identificação étnico-racial de crianças entre três e sete anos foi o desenvolvido por Mamie Clark em 1947. O método utilizado consistiu em empregar quatro bonecas idênticas, porém com cor de pele e cabelo diferentes. Perguntas foram feitas sobre a identificação e a preferência racial. Em relação à identificação étnico-racial, o estudo mostrou que as crianças negras tinham uma aguda consciência racial. Entretanto, ter consciência racial não significa contar com uma autoidentificação étnico-racial socialmente exata: quando se pediu às crianças negras que mostrassem qual boneca mais se parecia com elas, o resultado, como esperado, não foi sempre a indicação da boneca negra. Em relação às preferências raciais, a autora verificou que a maioria das crianças negras preferia as bonecas brancas, pois as consideravam mais bonitas. Para elas, as bonecas brancas tinham uma cor bonita e as

bonecas negras pareciam más (JONES, 1973, p. 35). Sumariamente, por meio dos diferentes estudos realizados nos EUA, sobretudo nas últimas 50 décadas, sobre a identificação étnico-racial entre crianças pequenas, é possível compreender como principais resultados os seguintes:

- O reconhecimento de que as pessoas podem ser brancas ou negras, desenvolve-se por volta dos três e quatro anos de idade.
- As crianças negras ou brancas só se reconhecem como membros de um desses grupos após os três anos de idade.
- Até os sete anos de idade, as crianças acreditam que a identidade étnica é mutável.
- 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.
- A raça e o sexo são aspectos percebidos pelas crianças desde os três anos de idade e exercem algum tipo de influência sobre as categorizações sociais.

Na pesquisa realizada por mim com as 33 crianças, foram encontrados, entre outros, os seguintes resultados: as crianças em idade pré-escolar já fazem uso das várias categorias utilizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. As observações indicaram que, tal como os adultos, elas se referem, em sua vida diária, às categorias ‘branco’, ‘preto’, ‘amarelo’, e, ainda, usam o conhecido termo ‘moreno’. Apenas a categoria ‘indígena’ não foi mencionada pelas crianças participantes do estudo. A textura e a cor do cabelo, além da cor da pele, foram os atributos mais utilizados pelas crianças para definir a identidade étnico-racial.

Do total de 33 crianças pesquisadas, três não se autoidentificaram em termos de cor/raça, entre as que se autoidentificaram, sete disseram ser pretas, nove brancas, sete morenas e uma negra. Quatro crianças recorreram a categorias que denominei de híbridas, por empregarem mais de um termo (preta e chinesa) ou gradações relativas à cor (branco escuro, branco moreno, um pouquinho preto). Duas outras deram respostas vagas, que não permitiram identificar qual é a cor/raça que se atribuem (escura, cor de pele).

Esses resultados foram alcançados por meio de conversas informais, como adiantado, para tanto algumas perguntas foram formuladas, como, por exemplo, (1) Com quem você se parece: com seu pai ou com sua mãe? (2) Quem é diferente de você e por quê? Ao serem questionadas, observou-se que as crianças não apenas realizavam a heteroatribuição (ao especificar a cor/raça de seus pais) como também evidenciavam seu grupo de pertença ou sua própria identificação étnico-racial. Os resultados permitiram analisar, *in lócus*, não apenas o potencial das crianças, para se autoidentificarem, como também, compreender como as relações raciais eram compreendidas e vivenciadas por elas.

Das crianças pesquisadas, a maioria era fruto de relações interracialis, quando o pai e a mãe pertencem a grupos étnico-raciais distintos - branco ou preto, para citar apenas os termos que as crianças empregaram na heteroatribuição. Essas crianças são, portanto, pardas, pois apresentam, tal como a população brasileira, traços físicos variados e distintos. 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. Do que foi possível apreender, o caráter positivo da cor/raça branca vigorava entre as crianças brancas e era por elas salientado e reproduzido. Assim, quando perguntei se queriam ser diferentes, a maior parte das crianças não apresentaram nenhum desejo de ter seus traços físicos modificados ou diferentes e crianças que tinham, sim, essa vontade, eram por outros motivos. Como é possível verificar nos falas que seguem:

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).

Outra criança, com cabelos cacheados e olhos de uma tonalidade escura, gostaria de se parecer com a Bela Adormecida. Queria ter seus olhos e a mesma cor – rosa, a cor de pele. Seu desejo era, portanto, o de ter alguns dos atributos de uma pessoa branca, muito embora tivesse se autoidentificado como membro desse grupo.

Thamires Hélia falou: “Eu queria ser com o cabelo ‘sem ser enrolado’”. Eu perguntei, então, o que mais ela gostaria de ter diferente. Ela me respondeu: “Eu queria que os meus olhos fossem iguais aos da Bela Adormecida”. Eu lhe disse: E você queria ter a cor igual à da Bela Adormecida, também? Ela disse: “Queria, sim”. Perguntei-lhe qual era a cor da Bela Adormecida. Ela então me disse: “Rosa, cor de pele”. (Thamires Hélia, mãe branca e pai sem identificação).

Os resultados alcançados com as crianças que se autoidentificaram como brancas, confirmaram outros de pesquisas realizadas com adultos brancos: sentiam confortáveis com seus corpos. Somente a título de ilustração, ao refletir sobre o suposto desejo do negro de ser branco e sobre o conforto dos brancos em relação à identificação que fazem de 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).

Entre as crianças que se autoidentificaram como preta poucas não demonstraram vontade de ser diferente, O desejo de ser (ou de ter algo diferente) aumentava à medida que se acentuavam os traços associados ao grupo negro e representados, principalmente, pelo cabelo e pela cor da pele. Como o caso desta menina:

Giovanna Vitória me segue e diz: “Tia, cê sabe com quem eu pareço? Eu pareço com o meu pai”. Pergunto, então: Como é o seu pai? Ela me responde: “Preto, quer dizer, negro”. Quero saber como é sua mãe. Giovanna Vitória diz que é branca. Então, eu lhe pergunto: E você, o que é? Ela responde: “Preta”. Pergunto-lhe se ela gosta de ser assim e ela afirma que não. Quero saber o porquê. Giovanna explica: “Porque queria ser branca, como minha mãe. E, também, porque todo mundo dá risada.” (Giovanna Vitória, pai negro e mãe branca, Parque, 27/5).

Ela, como outras crianças, é fruto de uma relação interracial. Ela se assume preta, porém ressalta o desejo de ser como a mãe: branca. Esse desejo, que muito provavelmente se vincula à condição afetiva de querer se parecer com a mãe, tem, ainda, outra motivação: deixar de ser motivo de escárnio. Quando a menina diz que, se fosse branca, ninguém dela riria, está apontando para a difícil condição que as crianças negras enfrentam na sociedade brasileira.

O mesmo desejo de ser diferente, foi relatado pelas sete crianças que identificaram-se como ‘morenas’. Distintamente do pardo ou do preto, o moreno não implica, necessariamente, ancestralidade africana. De acordo com Andrews (1998), não há concordância entre os estudiosos do assunto sobre a questão de os ‘morenos’ serem (ou não) brancos. Para o historiador Carl Degler, por exemplo, ‘moreno’ é, mais provavelmente, um eufemismo para preto ou mulato, distinguindo-se claramente do branco.

Na maior parte dos casos, o moreno, quando acompanhado de traços negros, vivencia situações perversas que resultam em sofrimento. Daí, na pesquisa, algumas crianças terem recorrido ao artifício de empregar adjetivos para aliviar a preponderância da cor/raça negra na mistura racial. O marrom claro utilizado por um menino ou o moreno claro utilizado por outro são exemplos que elucidaram essa situação. Ser um moreno mais claro ou mais escuro parece fazer, para aquelas crianças, toda a diferença:

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 (Luiz Gabriel, mãe morena, pai não identificado).

As crianças ‘morenas’, tais como muitas outras, desejavam uma cor diferente da sua e queriam ser brancas. No relato dessa criança, dois aspectos chamam a atenção: as modificações almejadas eram 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, o outro menino que encontrava próximo naquele momento da conversa, 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).

No desenvolvimento da pesquisa, esse menino contribuiu muito para que pudesse compreender como as crianças se apropriam do entendimento sobre a identificação étnico-racial. Logo nos primeiros contatos, o menino contou sobre o processo de transformação da mãe, uma mulher negra que estava ficando branca. 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. 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.

4 CORPO E CABELO: uma dupla infalível na constituição da Identidade Negra

Entre todas as crianças que responderam às questões de autoidentificação, poucas não demonstraram vontade de ter uma cor ou um cabelo diferente. De fato, como afirma Osório (2003) ao citar Nogueira, o cabelo e a cor constituem marcas de aparência que não podem ser negadas. Das crianças que se identificaram como pretas - mas que possuíam tez branca e cabelos lisos -, somente duas estavam contentes em ser como eram. Esse fato levanta a possibilidade de interpretar que os traços brancos assegurem maior autoconfiança, que, por sua vez, lhes permite se identificarem com um pai - ou uma mãe - de cor preta. Ficou evidente que o desejo de ser diferente (ou de ter algo diferente), como dito, aumentava à medida que se acentuavam os traços associados ao grupo negro e representados, principalmente, pelo cabelo e pela cor da pele. A preferência pela aparência branca, apontada em pesquisas americanas

desenvolvidas com crianças pré-escolares desde a década de 1940, reaparece, aqui, com força. Morland (1958, p. 475) aponta, por exemplo, que:

Tanto crianças brancas, como crianças negras, estão acostumadas a ver brancos em posições superiores em livros, revistas e na televisão. Os brancos moram em casas melhores, têm mais dinheiro e ocupam posições de poder. [...] Isso sugere que o aprendizado em preferir uma identificação branca não é simplesmente uma questão verbal, mas, sim, uma questão social.

Por meio das respostas das crianças sobre com quem elas se pareciam ou de quem elas eram diferentes e, posteriormente, de como elas eram, foi possível compreender, em linhas gerais, as identificações atribuídas a seus pais e, também, a si mesmas. Cabe, porém, explicitar que, apesar de considerar que as crianças, ao utilizarem tais identificações, faziam menção a seus grupos de pertença étnico-racial, não se pode assegurar que elas faziam menção à identidade étnico-racial ou, no caso das crianças pretas e ‘morenas’, à identidade negra. No entanto, quando as crianças, em suas respostas, se referiam à cor, compreendi e concordei com Guimarães (2003, p. 103-104), que parte da crítica à categoria ‘cor’, pois a análise dessa categoria, no Brasil, nos leva à conclusão, sem grande dificuldade, de que a classificação por cor é orientada pela idéia de raça, ou seja, que a classificação das pessoas por cor é um discurso sobre qualidades, atitudes e essências transmitidas por sangue. Nesse sentido, considerei que, ao se referirem à cor e tão somente à cor para descrever seus pais e a si mesma, as crianças estavam fazendo menção, a uma identificação étnico-racial e, por conseguinte, mencionando seu grupo de pertença e os valores sociais atribuídos à ele.

Especificamente entre as crianças que se identificaram como pretas e ‘morenas’, duas das características utilizadas, nos faz confirmar tal reflexão, ou seja, a negação de si, por meio do cabelo e do copo, é uma continuidade da histórica situação vivenciada pelos negros no Brasil. Como argumenta Gomes (2003, p. 174) “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 dessas partes.”

Apesar do avanço do tempo e das transformações da sociedade brasileira, as marcas do racismo que atribui valores sociais e culturais aos traços físicos, dividindo as pessoas e determinando lugares de inferioridade e superioridade, ainda vigora. Sobre isso Gomes (2003) reforça que a sociedade brasileira, por meio do racismo, continua a se utilizar de estratégias que retira do negro, por meio de seu corpo, seu *status* de humano. “talvez seja esta uma das piores maneiras de o racismo se perpetuar. Ele transforma as diferenças inscritas no corpo em

marcas de inferioridade. Nesse processo são estabelecidos padrões de superioridade/inferioridade, beleza/feiúra.” GOMES, 2003, p. 80).

A menina Bianca, por meio de seu relato contribui para compreender como opera o racismo. Na época, ela se identificou como branca, mas possuía tez escura, semelhante à das pessoas negras (pardas ou pretas) e cabelos bem cacheados, relatou, inicialmente, que não queria ser diferente e, em seguida, afirmou que gostaria de ser loira. Apesar do relato longo, o mesmo descreve com precisão, o que anteriormente a pesquisadora Gomes mencionou:

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.” (Sala, 29/5).

A menina foi a única das crianças que, tendo a pele escura e os cabelos bem cacheados, se identificou como branca. Ao que tudo indicava, ela se considerava, em seu imaginário, branca e, provavelmente, se sentia branca. Daí a feiúra do irmão, que possuía características negras - a parte da mãe. O modelo físico idealizado pelas crianças - o do branco - só apareceu com clareza quando a menina explicitou a razão pela qual seu irmão, que era ‘mais ou menos bonito’, passa a ser ‘bonito’. Ao alisar os cabelos, ele se assemelhou à forma como ela própria se via ou, mais provavelmente, a forma como desejava ser. Novamente, Gomes nos apresenta elementos importantes para avaliar a capacidade de se revestir do racismo,

Durante séculos de escravidão, a perversidade do regime escravista materializou-se na forma como o corpo negro era visto e tratado. A diferença impressa nesse mesmo corpo pela cor da pele e pelos demais sinais diacríticos serviu como mais um argumento para justificar a colonização e encobrir intencionalidades econômicas e políticas. Foi a comparação dos sinais do corpo negro (como o nariz, a boca, a cor da pele e o tipo de cabelo) com os do branco europeu e colonizador que, naquele contexto, serviu de argumento para a formulação de um padrão de beleza e de fealdade que nos persegue até os dias atuais. (GOMES, 2002, p. 42).

Ao longo da trajetória de negros e negras na história do país e, atualmente na história e nos corpos das crianças pesquisadas, o cabelo crespo e o corpo negro, continuam se apresentando como um dos principais argumentos para retirar do negro a sua humanidade e o lugar da beleza. “o fato de a sociedade brasileira insistir tanto em negar aos negros e as negras o direito de serem vistos como belos expressa, na realidade, o quanto esse grupo e sua expressão estética possuem um lugar de destaque na nossa constituição histórica e cultural”. (GOMES, 2003, p. 80).

O argumento da autora é ilustrativo se retomarmos as falas das crianças que se identificaram como ‘morenas’, ou seja, mesmo aquelas que possuíam traços mais próximos aos das características do grupo identificado como branco, explicitam, em suas falas infantis, seu inconformismo e, de certa forma, a não aceitação de uma parte de si mesmo. “[...] o negro é o ponto de referência para a construção da alteridade em nossa sociedade. Ele é o ponto de referência para a construção da identidade do branco. Juntamente com o índio, o negro concretiza a nossa sociedade, a nossa cultura as nossas relações sociais, políticas e econômicas.” Como afirma a pesquisadora ao citar Rodrigues (1999, p.26) “aquilo que não quero ser e parte ‘inabstraível’ do que sou aquilo que uma sociedade renega é intimamente integrante de si.” (GOMES, 2003, p. 80)

Diante do exposto, o que cabe às instituições responsáveis pela educação das crianças pré-escolares fazer para que crianças de todos os grupos étnico-raciais, não tenham que aprender a negar o todo ou partes de si? Como educá-las para que aprendam a valorizar e a reconhecer a riqueza da diversidade histórica e cultural e as significativas contribuições dos distintos grupos para a constituição da sociedade brasileira?

5 A IDENTIDADE DA CRIANÇA NEGRA: papel, compromisso e responsabilidade da Educação Infantil

A década de 1980 foi um divisor na história da Educação Infantil e dos direitos das crianças, em função do momento histórico e político pelo qual passava o país, configurado, principalmente, pelas diferentes reivindicações realizadas pelos movimentos organizados pela sociedade civil em prol da liberdade política, educação, construção e manutenção de creches, entre outros. Pela primeira vez na história do Brasil, com a Constituição Federal de 1988, as crianças foram consideradas cidadãs de direito e a Educação Infantil tornou-se: direito da criança e dever não somente da família, mas também do Estado.

No entanto, apenas em 1996, com a promulgação da Lei 9.394/96 a Educação Infantil integra à Educação Básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança, na época, até os seis anos de idade, considerando seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social. Os avanços alcançados na seara da Educação Infantil é uma conquista alcançada por profissionais responsáveis e compromissados com esta etapa da vida, além do movimento de mulheres e de mães, que continuam a reivindicar instituições que ofereçam educação de qualidade às crianças pequenas.

A integração da Educação Infantil, como parte da Educação Básica, trouxe avanços de diferentes esferas, sendo uma das principais, um instrumento normativo que tem por objetivo estabelecer as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, como estratégia a serem observadas na organização de proposta pedagógicas na educação infantil. No documento consta que:

As crianças são sujeitos históricos e de direitos, que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (MEC, SEB, 2010, p. 12).

Atualmente, um dos principais desafios postos para a Educação Infantil é operacionalizar tais diretrizes, desenvolvendo situações, fatos e espaços para que torne, efetivamente, a criança um sujeito de direitos e, a constituição de sua identidade uma responsabilidade coletiva. Nesse sentido, o trabalho realizado pelas instituições responsáveis pela educação das crianças pequenas, ganha relevância desde a elaboração de suas propostas pedagógicas, já que, somente é possível definir, como proposto nas diretrizes curriculares, metas de aprendizagem e de desenvolvimento para elas, com a contribuição e a participação coletiva de professores, da direção da instituição e da comunidade à qual pertencem. Sendo assim que a proposta pedagógica de cada instituição deverá contemplar, entre outros, o princípio ético, buscando desenvolver, entre as crianças: “a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade e o respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades”. (MEC, SEB, 2010, p. 17).

Sob esse aspecto, apesar de, na maior parte das vezes, a relação entre as instituições de educação infantil e a família ser um desafio, é fundamental que o interior e os espaços dessas instituições, sejam preenchidos com as histórias pessoais de cada criança, com seus saberes construídos e compartilhados com suas famílias. Assim, essas histórias devem fazer parte das propostas e do cotidiano pedagógico das instituições. Como afirma Munanga (2012), ao refletir sobre a constituição da identidade e, particularmente sobre a identidade negra, a

história é o primeiro fator desse processo de constituição. No entanto, segue, no caso dos negros no Brasil, a história dos negros não é conhecida, já que, foi contada do ponto de vista do outro, de maneira depreciativa e negativa. Nesse sentido, que é essencial reencontrar o fio condutor da verdadeira história do negro que o liga à África, sem distorções, falsificações e estereótipos.

A consciência histórica, pelo sentimento de coesão que cria, constitui uma relação de segurança mais sólida para cada povo. É a razão pela qual cada povo faz um esforço para conhecer e viver sua verdadeira história e transmiti-la para as futuras gerações. Razão pela qual o afastamento e a destruição da consciência histórica era uma das estratégias utilizadas pela escravidão e colonização, para destruir a memória coletiva dos povos escravizados e colonizados. (MUNANGA, 2012, p. 10)

No Brasil, a partir do ano de 2003, fruto das reivindicações dos movimentos sociais, particularmente do movimento negro, a Educação Básica, por meio de uma alteração na LDB, prevê a obrigatoriedade da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo da educação básica. A publicação, em 2004, da Resolução do Conselho Nacional de Educação, instituindo as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. O texto que normatiza o documento expressa que:

A política de educação das relações étnico-raciais visa combater o racismo e a discriminação, por meio da “divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos - para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada”. Sem dúvida, a escola é um lugar privilegiado e central para esse movimento, já que é espaço de interações concretas mediadas por preconceitos, discriminações, racismo e desigualdades sociais existentes na sociedade mais ampla, lugar este onde é possível simplesmente reproduzir tais relações ou, de outro lado, discuti-las, compreendê-las e transformá-las.

O desenvolvimento de uma educação para as relações étnico-raciais no ambiente infantil requer, necessariamente, que a história do povo negra faça parte da prática pedagógica. Uma prática pautada na reflexão crítica, por parte do professor, sobre o ocorrido na sociedade brasileira, requer refletir sobre os papéis sociais e as condições históricas em que viveram e vivem os diferentes grupos étnico-raciais e as crianças que fazem parte deles. Requer, sobretudo, que constantemente, um pensamento, uma análise e um questionamento acerca do sentido e do significado social e político de sua própria prática, como forma de transformação social e superação do racismo. A partir dessa reflexão envolvendo, necessariamente, todos os comprometidos com a educação das crianças pequenas nos espaços

infantis, será possível garantir um aprendizado entre elas, que “possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade”. (MEC, SEB, 2010, p. 26).

Como mencionado em textos anteriores (TRINIDAD, 2011, p. 128), continuo acreditando que a educação infantil tem papel fundamental para possibilitar o desenvolvimento humano e social de todas as crianças. Para isso, deve respeitar as especificidades de cada uma delas, considerando suas histórias, culturas e formas de ser e agir. Nesse sentido, que o professor tem papel primordial, já que, apesar de não ser o único responsável pela educação dos pequenos nos espaços infantis, tem protagonismo inquestionável. Por meio de sua prática pedagógica, pode garantir a diferença no processo de construção da identidade étnico-racial das crianças pequenas, em particular, na construção da identidade daquelas crianças que sofrem com os impactos do racismo perverso em seus corpos e em suas trajetórias de vidas.

O professor, como descrito, pode ter o poder de romper com a realidade vivida pelas crianças negras, e assumir o compromisso de combater às visões depreciativas sobre os negros - expostas e veiculadas - na e pela sociedade, particularmente, pelos meios de comunicação. A prática pedagógica que contemple exemplos e organize ambientes em que as crianças, em particular às negras, se reconheçam como parte da sociedade, despertará o orgulho que, quiçá está adormecido, do grupo ao qual pertencem. As crianças, em seus cotidianos, construirão novos valores para seus corpos negros, não como objeto, como domésticos, um grupo sem cultura, mas sim, como sujeitos participativos de todo o processo de construção social, política e econômica e da sociedade brasileira. Como destacado no livro **História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Infantil:**

O papel da professora e do professor da educação infantil é importantíssimo. A esses profissionais cabe a realização de práticas pedagógicas que objetivem ampliar o universo sociocultural das crianças e introduzi-las em um contexto no qual o educar e o cuidar não omitam a diversidade. Desde muito cedo, podemos ser educados a reconhecer a diferença como um trunfo e a diversidade como algo fascinante em nossa aventura humana. Desde muito cedo, podemos aprender a conhecer diferentes realidades e compreender que a experiência social do mundo é muito maior do que a nossa experiência local, e que esse mesmo mundo é constituído e formado por civilizações, histórias, grupos sociais e etnias ou raças diversas. Também, bem cedo em sua formação que as crianças podem ser reeducadas a lidar com os preconceitos aprendidos no ambiente familiar e nas relações sociais mais amplas. (MEC, SECADI/UFScar, 2014, p. 15).

Como mencionado, esse é um trabalho a ser desenvolvido coletivamente no espaço de educação infantil, nesse sentido que a instituição, como um todo, deverá se questionar quais têm sido as perspectivas consideradas para educação das crianças pequenas - como sujeitos

plenos de direitos - desde os livros selecionados para a contação de histórias, os estímulos para as conversas realizadas em rodas, a organização do ambiente da sala e de outros espaços, as diferentes brincadeiras, a seleção de música, as reuniões com os pais, entre outros. No momento da história do Brasil em que as instituições de educação infantil tiverem respostas para tais perspectivas, estarão contribuindo para que o famoso sonho de Martin Luther King de que seus filhos um dia viveriam em uma nação onde não seriam julgados pela cor de sua pele, mas pelo conteúdo de seu caráter, se torne uma realidade, também, para as crianças brasileiras.

A DENIED BODY:

the importance of early childhood education for the construction and affirmation of the ethno-racial identity of pre-school children

This article aims at presenting some of the results achieved via a survey with pre-school children. The proposal is to discuss the ethno-racial identification from children's speech and to demonstrate that criteria and social values, based on racism, were appropriate, particularly those that lead black children to deny their own bodies. It shows clearly, through analysis, the importance and the role of early childhood education institutions, as an area for social transformation, recognition and appreciation of diversity, and especially their responsibility for the development of proposals and pedagogic practices that enable children, particularly black ones, to build identities based on self-pride and their ethno-racial belonging.

Keywords: Ethno-racial relations. Ethno-racial diversity. Children. Child education. Body. Ethno-racial identity.

REFERÊNCIAS

ABOUD, F. E. The Development of Ethnic Self-Identification and Attitudes. In: PHINNEY, J. S.; ROTHERAM, M. J. **Children's Ethnic Socialization**. Newbury Park: Sage Publications, 1987.

ARRAIGADA, P. A. **Ethnic identity development**. The Ohio State University, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, 2004.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB 20/2009 e Resolução CNE/CEB 05/2009. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. MEC, SEB, 2010.

CASHMORE, E. **Dicionário das relações étnicas e raciais**. São Paulo: Summus, 2000.

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.

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

FAZZI, R. C. **O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GOMES, N. L. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 75-84, maio/ago. 2003.

_____. Como trabalhar com “raça” em Sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-97, jan./jun. 2003.

HOLMES, R. M. **How young children perceive race**. California: Sage Publications, 1995. (Series on race and ethnic relations, 12).

JONES, J. M. **Racismo e preconceito**. Tradução Dante Moreira Leite. São Paulo: Edgard Blücher/Edusp, 1973.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MUNANGA, K. **Negritude: usos e sentidos**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1988.

_____. Negritude e identidade Negra ou Afrodescendente: um racismo ao avesso?. **Revista da ABPN**. v. 4, n. 8, jul.-out. 2012.

OSÓRIO, R. G. **O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE**. Brasília: IPEA, 2003. (Texto para Discussão, 996).

PINTO, M. A infância como construção social. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Coord.). **As crianças: contexto e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997.

_____; ROSEMBERG, Fúlvia. Cor nos censos brasileiros. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 91-120.

ROCHA, E. J. **Auto-declaração de cor e/ou raça entre alunos(as) paulistanos(as) do ensino fundamental e médio: um estudo exploratório**. Dissertação de Mestrado (Programa

de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

ROSEMBERG, F. Estatísticas educacionais e cor/raça na educação infantil e no ensino fundamental. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 33, p. 15-42, 2006.

SILVÉRIO, V. R & TRINIDAD, C. T. Há algo novo a se dizer sobre relações raciais no Brasil?. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 891-914, jul.-set. 2012.

TRINIDAD, C.T. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil** (tese de doutorado). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

_____. Diversidade étnico-racial: por uma prática pedagógica na educação infantil. In: BENTO, M. A. S. (Org.). **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. CEERT, 2011.

VYGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Recebido em: 22 de outubro de 2015.

Aprovado em: 04 de novembro de 2015.