



**UFC**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED**

**BÁRBARA RAINARA MAIA SILVA**

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL EM CRIANÇAS DE TRÊS  
ANOS E A CONTRIBUIÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS LÚDICAS VIVENCIADAS POR  
ELAS NO CONTEXTO DA CRECHE**

**FORTALEZA**

**2017**

**BÁRBARA RAINARA MAIA SILVA**

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL EM CRIANÇAS DE TRÊS ANOS E A CONTRIBUIÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS LÚDICAS VIVENCIADAS POR ELAS NO CONTEXTO DA CRECHE**

**Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação – FACED da Universidade Federal do Ceará – UFC, como requisito para obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.**

**Orientadora: Profa. Dra. Silvia Helena Vieira Cruz.**

**FORTALEZA**

**2017**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca de Ciências Humanas

---

S578c Silva, Bárbara Rainara Maia.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL EM CRIANÇAS DE  
TRÊS ANOS E A  
CONTRIBUIÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS LÚDICAS VIVENCIADAS POR ELAS NO  
CONTEXTO DA

CRECHE / Bárbara Rainara Maia Silva. – 2017.

99 f. : il. color.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará,  
Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia  
, Fortaleza, 2017.

Orientação: Prof. Dr. Silvia Helena Vieira Cruz.

1. Educação Infantil. . 2. Creche.. 3. Discriminação étnico-racial. . 4. Identidade.. 5.  
Experiências  
lúdicas.. I. Título.

CDD 370

**BÁRBARA RAINARA MAIA SILVA**

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL EM CRIANÇAS DE TRÊS ANOS E A CONTRIBUIÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS LÚDICAS VIVENCIADAS POR ELAS NO CONTEXTO DA CRECHE**

**Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação – FACED da Universidade Federal do Ceará – UFC, como requisito para obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.**

**Aprovada em \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_.**

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Profa. Doutora Silvia Helena Vieira Cruz (Orientadora)**

**Universidade Federal do Ceará – UFC**

---

**Profa. Doutora Rosimeire Costa de Andrade Cruz**

**Universidade Federal do Ceará – UFC**

---

**Profa. Mestre Ana Carine dos Santos de Sousa Paiva**

**Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza – SME**

A Deus,

À minha mãe, Telma, por ser minha maior  
fonte de inspiração e exemplo.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, em especial, aos meus avós maternos, dos quais me considero filha e a quem devo todo o cuidado e educação, que ajudaram a constituir a pessoa que fui, sou e pretendo ser.

Agradeço a minhas tias, Silvia Regina e Jacqueline, que igualmente contribuíram com minha educação e cuidados, agregando carinho, simpatia e leveza às minhas experiências.

Agradeço aos meus pais, Telma e Ricardo por apoiarem minhas escolhas e desejarem minha felicidade.

Agradeço com carinho a meus irmãos, Natan e Isa, com quem vivenciei momentos inesquecíveis, aprendi a amar a infância e compreender que a imaginação é como um universo em expansão.

Agradeço a meu irmão mais velho, Ícaro, pela parceria, por todas as vezes que me escutou e esteve ao meu lado, mesmo sem entender, pelos abraços afetuosos, por me proporcionar o ombro em que posso repousar e pelo exemplo de equilíbrio entre a maturidade e o sorriso de menino.

Agradeço aos amigos que me apoiaram e tornaram essa trajetória mais agradável, por poder compartilhar histórias, segredos, experiências e por me ensinarem que a vida é feita de momentos, que resultam em aprendizados e memórias que levarei para sempre.

Agradeço aos meus inseparáveis companheiros de escola e de vida, Aline e Sávio, de quem carrego boas recordações e com os quais continuo a desfrutar de boas risadas, momentos, afetos e carinhos.

Agradeço ao meu amor, que com sua paciência e serenidade me ensinou a encontrar a paz dentro de mim, e com quem pude reaprender a olhar para o lado bom de viver.

Agradeço aos meus professores, em especial, à minha orientadora, Silvia Helena Vieira Cruz,

com quem tive a honra de compartilhar experiências, aprendizados, e de quem vou sempre lembrar como um exemplo de força, comprometimento e dedicação.

Agradeço também à Maria de Jesus, por sua linda amizade, seu cativante jeito de amar a vida e seu exemplo de militância e comprometimento com a Educação.

Agradeço, por fim, à banca avaliadora deste trabalho pela predisposição a contribuir de maneira significativa para minha formação, apontando caminhos pelos quais eu possa melhorar e extrair o melhor de mim.

“Pare e pense no que já se viu

Pense e sinta o que já se fez

O mundo visto de uma janela

Pelos olhos de uma criança”

O Erê - Cidade Negra

## RESUMO

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e compreende a creche e a pré-escola – equipamentos que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade, tendo por objetivo geral promover o seu desenvolvimento integral. Dentre os inúmeros desafios enfrentados pela Educação Infantil, encontram-se a desigualdade de acesso das crianças e a qualidade da educação oferecida às mesmas. Pesquisas revelam que crianças negras e pobres são as que menos têm acesso à Educação Infantil e, quando têm, recebem atendimento de pior qualidade. Tais fatos evidenciam que o fator socioeconômico e o pertencimento étnico-racial estão estreitamente relacionados com a qualidade da educação oferecida. Em outras palavras: no Brasil, a pobreza tem cor. Embora a discussão em torno do pertencimento étnico-racial no meio escolar e, especialmente, na Educação Infantil seja bastante recente em nosso país, pesquisas existentes indicam que crianças negras são vítimas de discriminação étnico-racial por parte de colegas e professores e que isso pode trazer sérias consequências à autoimagem das mesmas. O presente trabalho se insere no tema da identificação étnico-racial e teve por objetivo geral compreender como as crianças de três anos constroem sua identidade étnico-racial e, nesse processo, qual a contribuição das experiências lúdicas vivenciadas por elas numa creche da rede municipal de ensino, considerando sua perspectiva. A metodologia se constituiu numa abordagem qualitativa, de cunho etnográfico. Fizemos uso do método da observação, de registros em diários de campo e câmeras fotográficas, bem como da aplicação de instrumentos específicos adequados à faixa etária das crianças. Na construção dos dados, tivemos Wallon (2007) como base teórica principal, visto que nos fornece os subsídios necessários para compreender a complexa dinâmica da construção da personalidade e do desenvolvimento infantil. Além disso, na revisão de literatura incluímos algumas das principais pesquisas já realizadas sobre a discriminação étnico-racial na Educação Infantil. Como resultados, não foram presenciadas práticas de discriminação entre adultos e crianças e nem entre crianças e seus pares. Contudo, as crianças evidenciaram que percebem as diferenças decorrentes do pertencimento étnico-racial e atribuem valor negativo aos traços fenotípicos relacionados ao pertencimento étnico-racial negro. Quanto a esses fatos,

levantamos duas hipóteses, respectivamente. É possível que as crianças tenham entrado em contato com práticas discriminatórias em outros momentos e espaços, fora do contexto da pesquisa, sendo levadas a internalizar concepções equivocadas acerca do negro. Ademais, a prática pedagógica da professora Tina pode ter sido influenciada, em certa medida, pelo tema da presente pesquisa, mas proporcionou às crianças um encontro positivo com seu pertencimento étnico-racial, sobretudo, da única criança preta da turma (Benjamin). Nesse sentido, percebemos que as práticas pedagógicas que priorizavam experiências lúdicas, em detrimento de exposições de conteúdos acerca da história e cultura dos afrodescendentes, se mostraram mais significativas. Concluimos que é nas interações e brincadeiras que vivencia, que a criança constrói sua autoimagem e, nesse processo, as experiências na creche desempenham papel fundamental. Esta é uma reflexão necessária por ser a identidade étnico-racial uma dimensão importante para o desenvolvimento integral da criança, objetivo maior da Educação Infantil.

**Palavras- chave:** Educação Infantil. Creche. Discriminação étnico-racial. Identidade. Experiências lúdicas.

## SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	12
2.	BASES TEÓRICAS.....	19
2.1	Henri Wallon e seu legado para a educação.....	19
2.2	A Psicogênese da Pessoa Completa: ideias e conceitos-chave.....	20
2.3	A construção da consciência de si: <i>personalismo</i> .....	22
2.4	A criança e sua infância: aproximações entre Wallon e a Sociologia da Infância.....	24
2.5	O jogo/brincadeira segundo Wallon.....	26
3.	METODOLOGIA.....	30
4.	OS DADOS CONSTRUÍDOS NA PESQUISA DE CAMPO.....	36
4.1	O período de observações.....	36
4.2	Conhecendo o Centro de Educação Infantil – CEI José Maia.....	37
4.2.1	A estrutura física e o ambiente do CEI.....	37
4.2.2	A rotina das crianças de três anos na creche.....	48
4.2.3	As interações entre as crianças da turma e seus pares - Benjamin em foco.....	50
4.2.4	Relações entre as professoras, a assistente e crianças da turma.....	54
5.	SITUAÇÕES QUE PARECEM SE RELACIONAR MAIS COM A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL.....	57
5.1	“Tia, você é pretinha” .....	58
5.2	Confeccionando máscaras africanas.....	59

<b>5.3 O jogo de capoeira.....</b>	<b>60</b>
<b>5.4 Menino mulato, pai preto, mãe branca.....</b>	<b>61</b>
<b>5.5 As crianças e Lelê.....</b>	<b>64</b>
<b>5.6 “Parece uma Elsa”.....</b>	<b>65</b>
<b>5.7 Música e dança africana.....</b>	<b>66</b>
<b>5.8 O vestido de Elsa.....</b>	<b>67</b>
<b>6. CONSIDERAÇÕES ACERCA DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL EM CRIANÇAS DE TRÊS ANOS.....</b>	<b>68</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>73</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>76</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1996 (BRASIL, 1996) estabelecem que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e tem por objetivo geral a promoção do desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos de idade. Além disso, vemos no art. 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI/2009 (BRASIL, 2009), que a Educação Infantil é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como estabelecimentos educacionais que educam e cuidam de crianças, de maneira indissociável.

Apesar desses importantes marcos na legislação brasileira, sabemos que há um imenso distanciamento entre o que está previsto por lei e a prática cotidiana de grande parte das instituições de Educação Infantil de nosso país. Desta maneira, não é de surpreender o fato de que esta etapa da educação ainda hoje enfrenta uma série de desafios no que se refere à ampliação do acesso e à melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças que frequentam creches e/ou pré-escolas, em especial às crianças negras<sup>1</sup>.

Com relação ao direito de acesso, a pesquisa realizada por Levison (1989) no contexto do estudo *Child Care in Metropolitan Brazil* evidencia o impacto da raça na frequência a creches e pré-escolas em regiões metropolitanas (ROSEMBERG e PINTO, 1997, p. 49). Pesquisas como a de Kappel, Carvalho e Kramer (2001, p.43) reforçam tais dados, indicando que o número de crianças brancas que frequenta a Educação Infantil é superior ao de crianças negras. É importante ressaltar também que a pesquisa realizada recentemente por Pereira (2017, p. 133) mostra a persistência dessa desigualdade de oportunidades educacionais: enquanto apenas 29,3% das crianças negras têm acesso à creche, quando se trata de crianças brancas, esse percentual chega a 37,7 %.

Mas as dificuldades enfrentadas pelas crianças negras no que se refere ao direito à educação não se encerram no acesso (ou melhor, na falta dele); elas se agravam ainda mais

---

<sup>1</sup> Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, a categoria negro (a) abrange pessoas pretas e pardas. O critério seguido pelo IBGE é auto classificatório, isto é, o próprio sujeito, quando questionado, indica qual seu pertencimento étnico-racial. Contudo, em relação às crianças, o critério é heteroclassificatório, isto é, o responsável indica o pertencimento étnico-racial da criança.

quando se trata da qualidade das experiências vivenciadas em tais espaços. Ausência de materiais, estrutura física inadequada, precariedade na formação inicial e continuada de professores e educadores são apenas alguns exemplos dessas dificuldades. Na verdade, é nas alternativas educacionais de pior qualidade que encontramos maior proporção de crianças negras e crianças pobres (ROSEMBERG et. al, 1986, apud ROSEMBERG, 1996, p. 6; ROSEMBERG, 1991, p. 30, apud ROSEMBERG e PINTO, 1997, p. 50).

Tais dados evidenciam que existe uma intrínseca relação entre o pertencimento étnico-racial, o fator socioeconômico e a qualidade da educação oferecida às crianças. Em outras palavras: no Brasil, a desigualdade tem cor e há, na sociedade, distintos lugares para negros e brancos (SILVA, 1992b, p. 123, apud ROSEMBERG e PINTO, 1997, p. 31). Nesse contexto de intensas desigualdades, cabe a afirmação de Rosemberg (1991, p. 32, apud ROSEMBERG e PINTO, 1997, p. 50) de que, existe, “desde a creche, uma trajetória educacional dualista onde crianças negras iniciam uma história de experiências educacionais frustrantes e de segunda mão”.

Mas, dentre os vários fatores que prejudicam a qualidade da Educação Infantil, o que será focado neste trabalho é a discriminação<sup>2</sup> étnico-racial vivenciada por crianças negras desde a tenra idade. De maneira geral, esta pesquisa buscou tratar da identidade étnico-racial da criança negra em idade de creche, atribuindo especial atenção à contribuição das experiências lúdicas<sup>3</sup> vivenciadas por ela no âmbito da instituição de Educação Infantil. Mas, vale dizer, o trajeto percorrido até esta temática, bem como sua delimitação, foi marcado por incertezas, idas e vindas, de modo que algumas experiências pessoais e acadêmicas foram de extrema relevância.

Durante os primeiros semestres de minha graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Ceará, estive angustiada pelo fato de não saber sobre que assunto abordar em meu

---

<sup>2</sup> “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, p. 55, apud BARROS, et al., 2011, p. 24).

<sup>3</sup> No decorrer deste trabalho, optei pela utilização dos termos *ludicidade* e *brincadeira* como sinônimos, seguindo a perspectiva walloniana acerca do brincar.

Trabalho de Conclusão de Curso. Isso se deve ao fato de que, apesar de ter entrado em contato com diversas áreas do conhecimento, minha identificação com elas era bastante reduzida e, por isso, nenhuma me parecia cativante o suficiente a ponto de despertar o tão necessário interesse epistemológico para desenvolver um trabalho que exige profunda dedicação, persistência e, principalmente, afinidade.

No terceiro semestre, deflagrei o primeiro passo deste processo investigativo, elegendo a Educação Infantil como área de interesse. Ocorre que a partir daquele período, comecei a vivenciar experiências instigantes em algumas disciplinas ofertadas pelo curso, eram elas: Psicologia da Educação e Educação Infantil, que tinham suas bases na Psicologia do Desenvolvimento e foco na educação da criança. Elas não apenas contribuíram para a construção de minha identidade enquanto pedagoga, mas me possibilitaram refinar cada vez mais o olhar para questões pertinentes à Educação Infantil.

O segundo passo percorrido nesse longo processo foi marcado por um interesse acadêmico e até mesmo pessoal pela ludicidade. Recorrendo a memórias de infância, não é difícil perceber o valor que a brincadeira teve para minha constituição enquanto sujeito e a influência sobre escolhas de cunho pessoal e profissional; é possível que o constante brincar de ser professora no passado tenha tido, em certa medida, alguma influência sobre o ser professora no presente. O valor atribuído a essa dimensão lúdica se fortaleceu a partir de experiências teórico-vivenciais em algumas disciplinas cursadas na graduação, por meio das quais pude redescobrir a importância da brincadeira e percebê-la como um componente vital para o pleno desenvolvimento infantil, encarando-a com devida seriedade.

Duas outras experiências acadêmicas nortearam a composição deste problema de pesquisa. A primeira está relacionada às vivências no Estágio em Educação Infantil, cursado no sexto semestre. Naquele período, fui mobilizada a exercer um olhar sensível à realidade cotidiana das crianças da turma com a qual estava atuando, de modo que pude propor atividades que objetivavam atender às suas necessidades e atingir seus interesses. Ao perceber profunda escassez de brincadeiras no cotidiano da turma em foco, passei a incluí-las como prioridade nos planejamentos. Durante a atuação com as crianças, vivenciei novamente um

encontro com a dimensão lúdica da educação, mas dessa vez no exercício da própria docência e de maneira ainda mais significativa. Assim, me vi instigada cada vez mais a estabelecer correlações entre a brincadeira e a Educação Infantil.

Por último, não posso deixar de mencionar a participação na pesquisa *A construção da identidade étnico-racial em crianças de três anos no contexto da creche*, quando integrei o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, coordenado pela Professora Doutora Silvia Helena Vieira Cruz. O objetivo era compreender como a criança negra de três anos constrói sua identidade e, nesse processo, qual a contribuição das experiências vivenciadas por ela na creche. Para conhecer os processos de construção da identidade da criança de três anos, foram realizados estudos com base na teoria Psicogenética de Wallon, e para compreender como se dá a discriminação étnico-racial na Educação Infantil, fizemos leituras de artigos, dissertações e teses que já trataram do tema. Além disso, fizemos observações durante alguns meses no contexto de um Centro de Educação Infantil – CEI da rede pública de Fortaleza, contemplando toda a rotina.

Essa participação foi decisiva para a inserção na pesquisa educacional, me permitindo finalmente compreender, através da experiência viva, o real sentido da afirmação de que ser professor é assumir a postura de um constante pesquisador. Com isso, pude, então, eleger meu campo de estudos como sendo o das relações étnico-raciais com foco na área da Educação Infantil. A partir das experiências e reflexões empreendidas, foi possível formular as seguintes perguntas de partida: Como as crianças de três anos constroem sua identidade étnico-racial? Quais experiências lúdicas vivenciadas por elas no âmbito da creche podem influenciar nesse processo? As crianças percebem as diferenças físicas decorrentes do pertencimento étnico-racial? Qual a perspectiva das crianças acerca da discriminação étnico-racial?

A relevância desta pesquisa se justifica pela necessidade de compreender, refletir e discutir um tema que carece de mais investigações, especialmente no que se refere à Educação Infantil. Enquanto nos Estados Unidos, por exemplo, isso vem sendo debatido desde a década de 1940, no Brasil, foi apenas em meados da década de 1990, por pressões de grupos sociais, como o Movimento Negro, que se começou a investir em pesquisas que abordam a

discriminação étnico-racial no meio escolar. Contudo, vale dizer que, boa parte dessas pesquisas enfocou o Ensino Fundamental e Médio (TRINIDAD, 2011), ratificando a ideia de 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).

O levantamento bibliográfico centrou-se em trabalhos que já trataram do tema das relações étnico-raciais na Educação Infantil. Para isso, primeiro foi feita uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDBTD e no Google Acadêmico, priorizando teses e dissertações que, com frequência são citadas no meio acadêmico e consideradas precursoras deste debate. No caso de dissertações ou teses que não se encontravam disponíveis em nenhuma dessas duas plataformas *online*, recorreremos a outros tipos de trabalhos derivados das mesmas (artigos, livros etc.).

Depois disso, foi feita outra busca no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, dado seu reconhecimento nacional e sua contribuição para a divulgação de artigos científicos, que em sua maioria, derivam de dissertações, teses e outros trabalhos ligados a linhas de pesquisa de Universidades de todo o território nacional. Foi possível ter acesso a quinze reuniões nacionais disponíveis no site, seguindo os seguintes critérios de busca por artigos: *trabalhos publicados em reuniões nacionais* no período de 2000 (23ª reunião) a 2015 (37ª reunião), com exceção do ano de 2014, pois não houve reunião. Optamos pelos artigos do Grupo de Trabalho 7 (Educação de crianças de zero a seis anos) por contemplar a faixa etária de três anos enfocada neste trabalho. Os artigos foram selecionados com base na presença de palavras que tem alguma ligação com o tema em questão; tais palavras poderiam vir: a) no título do trabalho; b) no resumo e/ou no desenvolvimento do texto ou c) na categoria “palavras-chave”, logo após o resumo. As palavras selecionadas foram as seguintes: Educação Infantil; Infância; Creche; Identidade;

Identitário; Identidade étnica; Relações étnico-raciais; Diferença; Preconceito, Discriminação e Racismo; Lúdico; Ludicidade; Brinquedo; Brincadeira, Jogo. De todas as reuniões analisadas, oito disponibilizam artigos que atendem ao critério das palavras relacionadas à temática em questão.

Apesar de poucas, as pesquisas existentes focadas na Educação Infantil indicam que, desde a mais tenra idade, a criança negra, muitas vezes, está submetida a intensos processos discriminatórios, sejam eles praticados por professores ou mesmo pelos próprios colegas.

Um dos trabalhos que tiveram o importante papel de incitar essa discussão na área da Educação Infantil foi o de Cavalleiro (1998). Ao investigar os processos de socialização de crianças negras de quatro a seis anos no âmbito escolar, a pesquisadora percebeu considerável diferenciação de tratamento das crianças em função de seu pertencimento étnico-racial, o que se dava por meio da distribuição desigual de contato físico para crianças negras e brancas, por parte das professoras. Por consequência, crianças negras apresentavam autoimagem negativa, ao passo que crianças brancas com frequência assumiam atitudes discriminatórias. Cavalleiro concluiu então que, desde a Educação Infantil, a criança negra está submetida a uma socialização que conduz ao silêncio, à submissão e à subalternidade.

Oliveira (2004) percebeu situações parecidas. Ao investigar a discriminação contra crianças negras de zero a três anos no âmbito da creche, observou que às crianças brancas eram destinadas ações que ela classificou como “paparicação” (colocar no colo, beijar, chamar de “princesa”), enquanto às crianças negras tais práticas eram praticamente negadas ou existiam em menor quantidade. Em síntese, concluiu que: as crianças, naquele contexto, eram pensadas a partir da tríade pobreza/falta/paparicação.

Mais raras ainda são as pesquisas que privilegiaram a perspectiva das próprias crianças acerca da identificação étnico-racial. Godoy (1996) e Trinidad (2011), por exemplo, ouviram crianças em idade pré-escolar a respeito deste tema.

Interessada em saber quais as concepções de crianças de cinco a seis anos a respeito do pertencimento étnico-racial, Godoy (1996) percebeu que crianças negras enxergavam como negativos os atributos que revelavam seu pertencimento étnico-racial e,

consequentemente, expressavam o desejo de assemelhar-se fenotipicamente a pessoas brancas.

Trinidad (2011) também chegou a conclusões parecidas quando buscou apreender se e como crianças de quatro a cinco anos compreendem a identificação étnico-racial. Percebeu que, de modo geral, elas notavam as diferenças decorrentes do pertencimento e que as crianças negras verbalizavam o desejo de assemelhar-se a pessoas brancas. Tais experiências constatadas repercutem de maneira negativa na construção da autoimagem de crianças negras, de modo que as consequências podem ser irreversíveis.

Nota-se que os dados construídos nas pesquisas anteriormente citadas contribuíram para o debate em torno das relações étnico-raciais, dando visibilidade à criança negra e questionando a ideia de que o Brasil é o país da democracia racial.

O presente trabalho é derivado da pesquisa PIBIC, já mencionada, e visa igualmente contribuir com este debate, tendo como objetivo geral: Compreender como as crianças de três anos constroem sua identidade étnico-racial e, nesse processo, qual a contribuição das experiências lúdicas vivenciadas por elas na creche da rede municipal de ensino, considerando sua perspectiva. Para alcançar o objetivo geral, foram formulados também os seguintes objetivos específicos:

- Compreender como se dá o processo de construção da identidade étnico-racial em crianças pequenas, considerando sua perspectiva.
- Identificar quais experiências lúdicas vivenciadas por crianças de três anos no âmbito da creche podem se relacionar com o processo de construção da sua identidade étnico-racial.
- Apreender se e como as crianças de três anos percebem diferenças físicas decorrentes do pertencimento étnico-racial e reagem a essa percepção.

Consideramos, portanto, que esta é uma reflexão necessária por ser a identidade étnico-racial uma dimensão importante para o desenvolvimento integral da criança, que é objetivo maior da Educação Infantil.

## 2. BASES TEÓRICAS

### 2.1 Henri Wallon e seu legado para a educação

Henri Wallon foi médico, psicólogo, cientista e educador francês. Juntamente com Piaget, foi um dos fundadores da Psicologia da criança na França. No campo da Psicologia, fez releituras e aproximações, buscando áreas de convergência e divergência com as teorias de Freud e Piaget, dentre outros intelectuais da época. Além disso, transpôs para seus estudos traços do materialismo histórico-dialético de Marx e Hegel. Para além da Psicologia, Wallon percorreu diversas áreas do conhecimento, a saber, Filosofia, Antropologia, Educação, Medicina.

Como médico, Wallon fez estudos sobre patologias, especialmente, após a Segunda Guerra Mundial, o que lhe forneceu subsídios para a elaboração de sua tese *A infância turbulenta*, em 1925. No ano de 1934, publicou *Origens do caráter na criança*, uma obra que enfoca os três primeiros anos do desenvolvimento, e atribui especial atenção à afetividade, que é um dos componentes básicos para a construção do caráter. “O ‘caráter’ representa o componente afetivo, de ordem simultaneamente biológica e psicológica, da personalidade” (WALLON, 2007, p. XVII). Já em *A evolução Psicológica da criança*, publicada em 1941, temos a exposição de Wallon acerca do desenvolvimento da criança (WALLON, 2007, p. XVI). Apesar de esta ser uma obra bastante densa e, por vezes, de difícil compreensão, sua relevância para a educação é imensurável, uma vez que permite construir uma nova forma de olhar a criança e a sua educação.

No que se refere à educação da criança, podemos considerar que foi um dos setores em que Wallon militou mais fortemente, fato que se mostra bastante evidente em algumas de suas obras, conforme já mencionado, e também em sua atuação social, pedagógica e política, a exemplo da elaboração do projeto de reforma educacional da França, o plano Lagevin-Wallon.

Diante disso, vemos que a riqueza da trajetória de Wallon vai além de sua formação acadêmica e profissional. Em outras palavras, é possível inferir que as inúmeras contribuições de Wallon para as Ciências Naturais e Humanas foram possíveis mediante o exercício de um olhar profundamente curioso, investigativo, reflexivo, crítico e criativo.

## **2.2 A psicogênese da Pessoa Completa: ideias e conceitos-chave**

Interessado em compreender a psique humana desde sua gênese, Wallon recorreu ao estudo da criança, através de uma perspectiva integrada, ou seja, considerando todos os fatores de seu desenvolvimento (afetividade, motricidade e cognição). Por esse motivo, Galvão (2008, p. 32) define o projeto teórico de Wallon como psicogênese da pessoa completa, de modo que gênese aí se refere à origem. Nas palavras da autora:

[...] a Psicogênese da pessoa concreta, para usar uma expressão de Heloysa Dantas – oferece uma matriz que permite pensar a infância e o desenvolvimento humano em sua complexidade, integrando dimensões e fatores comumente tratados como excludentes ou incompatíveis (WALLON, 2007, p. XI).

A teoria psicogenética de Wallon permite, portanto, a construção de uma visão integrada sobre o educando. Visão essa que vai ao encontro da ideia de Edwards, Gandini e Forman (1999) acerca de uma educação que não separa a “cabeça do corpo”, contrária àquela que predomina no modelo de educação rígida e tradicional, ainda muito presente em nossa sociedade, seja no âmbito formal ou informal.

Nesta perspectiva, o conceito de infância se afasta sobremaneira daquele que geralmente é empregado por leigos ou mesmo por muitas instituições de Educação Infantil. Ao invés de considerar a infância como um mero estado provisório, numa concepção reducionista, limitada e ligada à ideia de devir, o autor a concebe como um estado dotado de peculiaridades e com valor em si mesmo, absolutamente indispensável ao pleno

desenvolvimento do sujeito. Isto é, a criança – sujeito que vive a infância – não se limita a uma espécie de projeto de adulto; mais do que o *vir a ser*, ela é também o próprio *ser* (WALLON, 2007). Deste modo, diz-se que cada idade da criança se constitui numa obra construída e em construção (WEREBE, e NADEL-BRULFERT, 1986).

A teoria psicogenética de Wallon, além de conceber o sujeito como um todo integrado e indissociável e a infância como um simultâneo *ser* e *vir a ser*, considera que o desenvolvimento parte de um estado de total socialização em direção a uma constante individuação e se caracteriza por ser um processo descontínuo, marcado pelo remanejamento de funções (WALLON, 2007, p. XI; GALVÃO, 2008). No início da vida, o bebê é incapaz de se diferenciar das pessoas e dos objetos presentes no meio, por isso, se vê como que fundido a tudo e a todos, numa espécie de sincretismo<sup>4</sup>. É somente gradativamente e a partir das interações, que o sujeito passa a se reconhecer como parte diferenciada do meio em que se insere, ou seja, consegue separar o *eu* do *não-eu*.

Chegamos então a outro conceito central em Wallon, o de *meio*. Usado sempre no plural, este termo remete aos vários espaços (materiais e imateriais) que a criança dispõe para se desenvolver (WALLON, 2007). São exemplos:

Sua mãe, seus familiares, seus encontros habituais ou insólitos, a escola, são todos contatos, relações e estruturas diversas, instituições pelas quais deve se esmaltar, quer queira quer não, na sociedade. (WALLON, 2007, p.13).

Assim, todos os meios contribuem para a construção da personalidade, pois permitem que a criança assuma comportamentos distintos em situações distintas. Por outro lado, é necessário estar ciente de que o meio pode ser obstáculo ou suporte para o desenvolvimento da criança, como no exemplo a seguir:

A linguagem interpõe entre ela [a criança] e seus desejos, entre ela e as pessoas um obstáculo ou um instrumento que ela tenta evitar ou controlar. Os objetos, e primeiro os mais próximos, os objetos fabricados, seu pote, sua

---

<sup>4</sup> Na teoria psicogenética de Wallon, sincretismo evoca confusão.

colher, seu penico, suas roupas, a eletricidade, o rádio, tanto as técnicas mais ancestrais como as mais recentes são para ela empecilho, problema ou ajuda, causam-lhe aversão ou atração e moldam sua atividade (WALLON, 2007, p.13).

Não é admitida, portanto, por Wallon a ideia de que a criança é resultado do meio, visto que ela modifica e é modificada reciprocamente pelos vários meios, com os quais interage. Por causa disso, Wallon (2007) defende que o estudo da criança deve ser também o estudo de seu contexto, reivindicação esta que também é feita por sociólogos da infância<sup>5</sup>.

Para o estudo da criança completa, concreta e contextualizada, Wallon delimitou quatro campos funcionais, que se relacionam entre si de maneira antagônica e complementar: *Afetividade, Movimento, Cognição e Pessoa*. Este último campo envolve todos os outros e é simultaneamente um campo com sentido em si próprio, uma vez que é dotado de particularidades, constituindo-se na sede da construção da identidade ou consciência de si, que, dito de antemão, se dá num duplo movimento de expulsão e incorporação do outro (WALLON, 2007, p. XI).

### **2.3 A construção da consciência de si: *personalismo***

Conforme já dito, o desenvolvimento parte de um estado de total socialização rumo a uma crescente individuação, que nunca está completa, mas é refinada conforme as possibilidades do meio e o grau de apropriação do sujeito em relação a elas. Este processo se dá ao longo de toda a vida, mas se acentua em determinados estágios do desenvolvimento, são eles: o *personalismo* e a *adolescência*. Abordaremos o *personalismo*, visto que nosso objetivo está voltado para as crianças de três anos.

O *personalismo* contempla em média os três aos seis anos de idade e é um período marcado pelo duplo movimento de expulsão e incorporação do outro. Os comportamentos geralmente assumidos por crianças que se encontram neste estágio são três. Primeiro, tem-se

---

<sup>5</sup> A sociologia da infância é uma corrente incipiente no campo educacional que se preocupa em conhecer a infância de maneira contextualizada, ou seja, considerando fatores de ordem social, política e econômica.

uma fase considerada mais negativa, a *oposição*, processo pelo qual a criança se opõe a tudo aquilo que julga como diferente de si, ou seja, o *não eu*. É importante lembrar, entretanto, que nem sempre este comportamento tem um conteúdo específico; algumas vezes ele se dá pelo simples exercício e desejo de afirmação. Depois, a criança vivencia a *idade da graça* ou *sedução*, adotando posturas cujo objetivo é cativar e encantar o seu alvo, movida pela necessidade de ser admirada e bem quista. Por último, a criança se prepara para *imitar*. Ela imita tudo aquilo que deseja ser, incorporando comportamentos e posturas das pessoas significativas de seu convívio.

Dessa maneira, é possível afirmar que a construção da consciência de si se dá nas e pelas interações que a criança estabelece com o outro físico e humano (professores, pares, familiares etc.). Portanto, esse outro se constitui numa figura significativa para a criança, uma vez que dele é buscado aceitação, admiração, reconhecimento, identificação etc.

Não é demais 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 meu).

Por isso, a depender da maneira como a criança negra é tratada, vista e representada por pessoas de seu convívio, sua percepção sobre si mesma poderá ser positiva ou negativa. Nesse sentido, uma reflexão a respeito do trabalho pedagógico proposto por educadores no âmbito da creche se faz imprescindível para o estabelecimento de uma atmosfera saudável para o pleno desenvolvimento da criança, em especial, para a valorização, pela criança, das características decorrentes do seu pertencimento étnico-racial.

## 2.4 A criança e sua infância: aproximações entre Wallon e a Sociologia da Infância

Atualmente, nos dicionários mais comuns os termos *criança* e *infância* são usados como sinônimos, para definir a fase que vai do nascimento à puberdade. Mas se pensarmos no contexto da Idade Média, lembraremos que a criança era encarada como um adulto em miniatura; vestia-se como tal e adquiria hábitos, costumes e práticas sociais próprios de um adulto. Foi apenas em meados da Idade Moderna, que se deu o surgimento do termo infância, mas ainda há controvérsias e divergências acerca de seu significado.

A ideia de infância vem sendo alterada nas últimas décadas, passando a criança a ser vista como sujeito ativo e de direitos, o que se expressa principalmente no que se refere ao direito à voz. A sociologia da infância - corrente de pensamento incipiente no campo educacional - estabelece uma diferenciação entre ambos os termos (criança e infância). Com frequência, *criança* se refere ao sujeito ativo, produtor de cultura, que vive a *infância*. *Infância*, por sua vez, constitui uma categoria socialmente construída, estando sujeita a variações devido a fatores de ordem política, econômica e social. Neste sentido, Narodowski citado por Quinteiro (2009, p.22) identifica um consenso entre estudiosos acerca da definição de *infância* e conclui que ela é um fenômeno histórico e não meramente natural, cujas características básicas, no ocidente são: heteronomia, dependência e obediência ao adulto em troca de proteção.

A própria etimologia da palavra infância evoca isso. Com origem no latim, o termo *infância* refere-se ao *não falante* ou “aquele que não fala”. É possível que este termo tenha sido criado com o objetivo de designar a ausência de “fala” propriamente dita em crianças de pouca idade, cujas formas de comunicação se apoiam muito mais nos gestos, nas expressões faciais, balbucios etc., como é o caso dos bebês. Entretanto, sabemos que, mesmo a criança de três, seis, oito anos ou mais, que, geralmente, já possui a fala como suporte para a comunicação, permanece muitas vezes silenciada pelos adultos ao redor (pais, professores, pessoas mais velhas etc.), compondo a parcela da população que não exerce plenamente seu direito à voz, deixando de ter suas opiniões e concepções consideradas nas tomadas de

decisões que lhes dizem respeito.

Não raro, o mesmo ocorre no campo científico. Embora tenha havido um alargamento na produção sobre a infância no campo educacional nos últimos anos, esse alargamento não tem sido acompanhado de uma escuta atenciosa, crítica e reflexiva daquilo que falam as crianças acerca de temas que lhes dizem respeito. É exatamente esse espaço de participação social na pesquisa *com*<sup>6</sup> crianças que é defendido e reivindicado não só por Wallon (2007), mas por outros estudiosos da infância, especialmente os pertencentes a novas abordagens do campo da pesquisa educacional, como a sociologia da infância. Sobre isso, diz Quinteiro (2009, p. 21):

[...] pouco se conhece sobre as culturas infantis, porque pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças e, ainda assim, quando isto acontece, a “fala” apresenta-se solta no texto, intacta à margem das interpretações e análises dos pesquisadores. [...] há ainda resistência em aceitar o testemunho infantil como fonte de pesquisa confiável e respeitável.

A necessidade de se conhecer a perspectiva da criança reside no fato de que, em suas ações, falas e gestos podem ser encontrados elementos que permitem melhor apreender e compreender o contexto em que ela se insere, elementos esses que podem influir diretamente na sua maneira de representar o mundo e a si mesma. Ou seja, a escuta da criança permite o estudo da infância contextualizado com os problemas relativos à história social da infância, tais como: as relações de poder, as desigualdades socioeconômicas, as precárias condições de vida das crianças e de suas famílias, o descaso do Estado com relação ao seu direito à vida com dignidade, o que inclui educação, saúde, lazer, moradia de qualidade etc. (WALLON, 2007; QUINTEIRO, 2009, p. 20).

---

<sup>6</sup> Pesquisas *com* crianças diferem de pesquisas *sobre* crianças, por considerarem que os conhecimentos sobre a infância podem ser construídos não somente a partir das crianças, mas juntamente com elas; enquanto as pesquisas sobre crianças investigam algum aspecto da criança, tomando-a como objeto, as pesquisas com crianças estão interessadas em apreender as suas perspectivas, tratando de seus interesses, desejos, opiniões, receios etc.

Nesse processo de conhecer a criança, apreendendo sua perspectiva, é de fundamental importância o descentramento do nosso olhar adulto, tomando a própria criança como ponto de partida. Para tal, alguns cuidados devem ser tomados, no sentido de não projetar ideias, preconceitos, representações, que são somente nossas (QUINTEIRO, 2009). A esta tendência equivocada de o adulto emprestar sua própria consciência à criança, imprimindo-lhe suas memórias, sua lógica, considerando-a um ser diminuto em termos quanti e qualitativos, Wallon (2007) chamou de *antropomorfismo espontâneo*.

Além disso, é preciso compreender que não se pode estabelecer uma escala de comparação entre a criança e o adulto. “Se o adulto vai mais longe que a criança, a criança, à sua maneira, vai mais longe que o adulto” (WALLON, 2007, p.13). Ocorre que a criança encontra-se num estágio do desenvolvimento diferente do adulto e, por isso, dispõe de ferramentas distintas para lidar com situações do meio, compreendendo-as ou não, mas sempre se apropriando e as reelaborando à sua maneira.

Para melhor captar o ponto de vista das crianças, as estratégias metodológicas mais recomendadas são aquelas derivadas da abordagem etnográfica (WALLON, 2007; SARMENTO apud QUINTEIRO, 2009, p. 27-29), pois elas pressupõem um tempo de permanência prolongada em campo. A escuta atenta, ativa e reflexiva da criança pode se dar de diversas formas, que vão desde entrevistas, aplicação de instrumentos adequados às especificidades das crianças até observações-participantes.

## **2.5 O jogo/brincadeira segundo Wallon**

Os termos jogo/brincadeira/ludicidade nem sempre são tidos como sinônimos, ao contrário, eles podem ter significados variados a depender do contexto e das perspectivas sob as quais são abordados, que vão desde a psicologia até a antropologia, sociologia, fisiologia etc. (HUIZINGA, 2000, p. 4). Kishimoto (1995, p. 3) ratifica essa ideia ao afirmar que “uma mesma conduta pode ser jogo ou não-jogo, em diferentes culturas, dependendo do significado

a ela atribuído”.

Apesar de considerar a multiplicidade de definições possíveis dadas pelos estudiosos, neste trabalho adotamos a concepção de Wallon, para quem o brincar é tido como sinônimo de brincadeira, jogo e ludicidade e constitui toda a atividade da criança, sendo, portanto, um componente primordial para a sua constituição enquanto sujeito (WALLON, 2007, p.58). Château (1987) concorda com esta ideia à medida que igualmente valoriza o caráter identitário presente na brincadeira infantil.

Para Wallon (2007, p.54 - 59), o brincar parte da livre escolha, tem um fim em si mesmo, é simultaneamente distanciamento do real e diálogo com ele; em suas palavras: “é sem dúvida uma infração às disciplinas ou às tarefas [...]. Mas longe de ser sua negação ou renúncia, ele as pressupõe”.

Na perspectiva de Wallon, brinca não só a criança, mas também o adulto; enquanto para o adulto, o brincar é uma regressão consentida e excepcional, para a criança o brincar é essencial, isto é, está na base de suas ações (WALLON, 2007, p.58). Wallon (2007) distribui a brincadeira infantil entre os seguintes tipos: brincadeiras funcionais, de ficção, de aquisição e de fabricação.

As brincadeiras funcionais se caracterizam por serem movimentos simples e inicialmente aleatórios, baseados puramente no exercício das funções (exemplo: balançar o pé, balbuciar), que gradativamente adquirem significado e objetivo de produzir um efeito.

As brincadeiras de ficção correspondem ao faz-de-conta e pressupõem o exercício da função simbólica; a criança não delira sobre o real, mas o manipula através da imaginação.

Com a ficção introduz-se na vida mental o uso dos simulacros, que são a transição necessária entre o índice, ainda ligado à coisa, e o símbolo, suporte das puras combinações intelectuais. Ajudando a criança a transpor esse limiar, a brincadeira cumpre um papel importante em sua evolução psíquica (WALLON, 2007, p. 64).

Neste processo, a criança imita, interpreta e reelabora os dados extraídos de sua realidade, fruto de contínua observação e interação.

Já foi dito que a criança não para de alternar entre a ficção e a observação. Na verdade, embora não as confunda, como às vezes parece fazer, tampouco as dissocia. Absorta numa, ora na outra, nunca se desprende completamente de uma na presença da outra. Está sempre transpondo uma para a outra. Suas observações não estão ao abrigo de suas ficções, mas suas ficções estão saturadas de suas observações (WALLON, 2007, p. 67).

Conforme Wallon (2007, p. 67), a imitação é um recurso bastante presente nas crianças em idade tenra; tem por base o modelo concreto, vivo, para se chegar ao modelo abstrato, ou seja, inicialmente sua compreensão parte da assimilação e incorporação do outro a si e de si ao outro. Os objetos dessa imitação são frequentemente, pessoas que exercem influência significativa, perpassando a dimensão afetiva. A criança, no entanto, anseia o lugar ocupado por esse sujeito de destaque: “Rapidamente, o sentimento mais ou menos latente de sua usurpação vai lhe inspirar sentimentos de hostilidade contra a pessoa do modelo que não pode eliminar [...]” (WALLON, 2007, p.67). Tais assertivas remetem à fase do personalismo, na qual o sujeito concomitantemente incorpora o outro significativo e o expulsa, numa tentativa de afirmar-se.

Já nas brincadeiras de aquisição:

[...] a criança fica, conforme uma expressão corrente, toda olhos e toda ouvidos, ela olha, escuta, esforça-se para perceber e compreender: coisas e seres, cenas, imagens, relatos, canções parecem captar e juntar, combinar entre si objetos, modificá-los (WALLON, 2007, p.55).

Por fim, através das brincadeiras de fabricação: a criança “diverte-se em juntar, combinar entre si objetos, modificá-los, transformá-los e criar novos” (WALLON, 2007, p.55).

Não se deve acreditar que o brincar não exige esforço. O brincar da criança é uma atividade muito séria e pode demandar tanta energia quanto as tarefas obrigatórias, como a labuta cotidiana do adulto (WALLON 2007, p.55). Huizinga (2000, p. 8) concorda com esta assertiva ao afirmar que o jogo pode ser uma atividade extraordinariamente séria para aquele que brinca, embora não o seja assim considerado num contexto de exigências, que cotidianamente suprimem o seu exercício, a exemplo do labor.

Wallon (2007, p. 68) categoriza ainda dois tipos de brincadeiras: proibidas e permitidas. As primeiras são geralmente concretizadas longe da presença dos adultos e pressupõem uma liberdade de imaginação que, caso contrário, seria censurada. Já as permitidas são envoltas de certo exibicionismo. A criança, especialmente na idade da graça, procura demonstrar seus feitos, com o auxílio da fala e dos gestos, na tentativa de expressar que se destaca e se distingue em algum aspecto.

### 3. METODOLOGIA

O presente trabalho se constitui num estudo de caso de cunho etnográfico e se insere na abordagem qualitativa, também chamada de naturalística, uma vez que tem o ambiente natural como fonte de dados e o pesquisador como principal instrumento, além de atribuir especial atenção ao significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida (LUDKE, ANDRÉ, 1986, p. 12-13). Em síntese, este tipo de abordagem se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes, dando maior ênfase ao processo do que ao produto (BOGDAN E BIKLEN, 1982, apud LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13).

Tivemos como objetivo geral *compreender como as crianças de três anos constroem sua identidade étnico-racial e, nesse processo, qual a contribuição das experiências lúdicas vivenciadas por elas na creche da rede municipal de ensino, considerando sua perspectiva.*

Os sujeitos desta pesquisa foram crianças de três anos de idade. A escolha por essa faixa etária se deu por vários motivos. No Brasil, o número de pesquisas que enfocou a Educação Infantil para investigar o tema da identificação étnico-racial ainda é insuficiente quando comparado ao número de pesquisas que se voltou para o Ensino Fundamental e Ensino Médio (TRINIDAD, 2011). E ainda, as poucas pesquisas voltadas para a Educação Infantil contemplaram, em sua maioria, crianças com idade superior a três anos. Além disso, ao optar por Wallon como base teórica principal, admitimos que: três anos de idade corresponde à faixa etária mais adequada para se investigar o processo de construção da identidade. A Psicogênese da Pessoa Completa formulada por Wallon (2007) indica que nesse período é bastante provável que a criança vivencie a fase do *personalismo* - estágio em que há a construção da consciência de si, de modo mais intenso.

O lócus da pesquisa de campo foi um Centro de Educação Infantil – CEI pertencente à rede pública de ensino do município de Fortaleza. O CEI José Maia – nome fictício – é uma creche de fundação relativamente recente, que atende crianças na faixa etária de um a três anos de idade, o que corresponde aos agrupamentos de Infantil I, Infantil II e Infantil III. As crianças atendidas geralmente residem no próprio bairro em que o CEI está situado, mas

crianças oriundas de comunidades vizinhas também são atendidas.

A instituição está situada em um bairro periférico na zona urbana do município de Fortaleza. Conforme o Censo de 2010, o bairro conta com cerca de 10.000 habitantes, dentre os quais 6,1% são crianças na faixa etária de zero a quatro anos, o que perfaz um total de 671 crianças. O bairro possui ainda construções horizontais - em sua maioria de alvenaria (casas, sobrados, mercadinhos etc.), espaços arborizados e praça. A precária infraestrutura geral dos diversos equipamentos e espaços da redondeza agravam as dificuldades socioeconômicas impostas a essas famílias cotidianamente.

Conforme informa o Projeto Político Pedagógico da instituição disponibilizado pela coordenadora, a população atendida pode ser denominada de baixa renda e grande parte das famílias trabalha informalmente. Algumas mães são domésticas, costureiras ou comerciantes e alguns pais trabalham na área da construção civil, mecânica ou comércio. Há também famílias que possuem outras formas de complemento à renda. Algumas delas contam com a renda de idosos, outras se beneficiam da pesca e/ou da venda de artigos em feiras, que ocorrem semanalmente.

A escolha pela instituição seguiu dois critérios. O primeiro: pertencer à rede pública, pois acreditamos ser o setor público o que mais necessita de investimentos em termos de ampliação do acesso e melhoria da qualidade do atendimento, embora saibamos também da existência de inúmeros problemas na rede privada de ensino. O segundo: atender crianças negras (pretas e pardas) em um dos agrupamentos de crianças de três anos, já que elas se constituem no foco da presente pesquisa.

Para *compreender como se dá o processo de construção da identidade étnico-racial em crianças pequenas*, foram feitos estudos da teoria de Wallon (2007) acerca da Psicogênese da Pessoa Completa. Dentre as principais obras consultadas para ter uma visão mais global acerca da teoria psicogenética de Wallon estão: *A evolução Psicológica da Criança* (WALLON, 2007), *As origens do caráter na criança* (WALLON, 1995), *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil* (GALVÃO, 2008) e *Henri Wallon* (WEREBE, M. J. G. e NADEL-BRULFERT, 1996). Esta pesquisa bibliográfica foi imprescindível para compreender o complexo processo de construção da identidade pelas

crianças, que se dá nas interações concretas que elas estabelecem com outras pessoas, que podem ser permeadas por atitudes discriminatórias.

Também foram feitas consultas a trabalhos já publicados na temática da identificação étnico-racial na Educação Infantil. Dentre esses trabalhos, podemos citar as investigações qualitativas e quantitativas feitas por Rosemberg (1996) e Rosemberg e Pinto (1997) e pesquisas que enfocaram o cotidiano da creche e/ou da pré-escola, como as de Godoy (1996), Cavalleiro (1998), Oliveira (2004) e Trinidad (2011). A leitura de trabalhos como os de Rosemberg (1996) e Rosemberg e Pinto (1997) foi importante para contextualizar num panorama mais amplo as discriminações de que são vítimas as crianças negras (e geralmente pobres), enquanto pesquisas como as de Godoy (1996), Cavalleiro (1998), Oliveira (2004) e Trinidad (2011) que enfocaram essas discriminações no cotidiano da creche e/ou da pré-escola revelaram as circunstâncias negativas nas quais as crianças negras constroem suas identidades.

*Para identificar quais experiências lúdicas vivenciadas por crianças de três anos no âmbito da creche podem se relacionar com o processo de construção da sua identidade étnico-racial* utilizamos o método da observação, por considerá-la uma das formas mais adequadas de se estudar a criança, já que permite não apenas uma aproximação inicial, mas o contato com o maior número de elementos do contexto enfocado, como atestam Ludke e André (1986, p. 26): “a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação de ocorrência de um determinado fenômeno”. Nesse procedimento, foi importante considerar também que nenhuma observação se constitui decalque completo e exato da realidade, como destaca Wallon (2007 p. 16-17). Vemos ainda com Wallon (2007, p. 18) que “um movimento não é um movimento, mas o que a nosso ver ele exprime”. Por isso, é tão difícil observar a criança sem imprimir-lhe algo que é nosso. É preciso, portanto, que o observador esteja atento procure suprimir ao máximo seus instintos egocêntricos, remetendo-se com frequência ao quadro de referências que norteia seu estudo, com o fim de torná-lo o mais objetivo possível, como explica Wallon (2007, p. 18):

Todo esforço de conhecimento e de interpretação científica sempre consistiu

em substituir o que é referência instintiva ou egocêntrica por um outro quadro cujos termos sejam objetivamente definidos. [...] Portanto, é de primeira importância definir claramente, para todo objeto de observação, qual é o quadro de referências que corresponde à finalidade de estudo.

No CEI, enfocamos, de modo especial, uma turma denominada de Infantil III A, frequentada por crianças de três e quatro anos. Vale lembrar que as demais crianças de outras turmas também foram alvo de atenção sempre que possível e necessário. Foram feitas sete observações no período de 18 de setembro de 2017 a 11 de outubro de 2017, contemplando todo um período de funcionamento da instituição (manhã e tarde) em diferentes dias da semana, tendo em vista as diferentes rotinas adotadas. Não apenas as salas de referência foram foco das observações, mas os diversos acontecimentos nos vários espaços e tempos da rotina. Com o auxílio de diários de campo e registros em fotografias e vídeos, buscamos caracterizar as vivências das crianças, a infraestrutura da instituição, o acervo de materiais disponíveis (brinquedos, livros etc.), além das relações entre adultos e crianças e entre crianças e seus pares.

*Para apreender se e como as crianças de três anos percebem diferenças físicas decorrentes do pertencimento étnico-racial e reagem a essa percepção* foram utilizadas duas estratégias específicas adaptadas às características de desenvolvimento das crianças, que foram feitas no período da manhã sob regência da professora de Menor Carga Horária (Ísis). A sugestão da professora de fazer a aplicação dos instrumentos após o primeiro lanche das crianças foi acatada, pois a intenção era causar o mínimo de interferências possíveis no planejamento da mesma.

Na sala de atividades, foi explicado às crianças sobre as duas atividades e sobre a possibilidade de aceitarem ou não participar delas. Em seguida, as crianças foram convidadas em grupos de quatro (de preferência, dois meninos e duas meninas). Vale ressaltar que dentre as doze crianças que aceitaram participar, apenas uma era menina, pois as demais estavam ausentes e um dos meninos presentes desistiu, sem revelar motivo aparente, resultando na participação de onze crianças apenas. O local escolhido para a realização das atividades foi a área adaptada como refeitório para as professoras. Essa escolha se deu por conter mesa e

cadeiras para as crianças, por ser um espaço relativamente isolado, livre de maiores ruídos e dispor de poucos atrativos que pudessem causar distração nas crianças.

A primeira estratégia consistiu numa comparação de fotos pelas crianças (APÊNDICE 1). Tratava-se de uma dupla de fotos de bebês, uma dupla de fotos de crianças de cerca de três anos e uma dupla de fotos de crianças de cerca de seis anos sendo uma negra e a outra branca. As fotos destacavam apenas o rosto das crianças, sem nenhum outro elemento presente que não a própria criança. Primeiro, as crianças participantes foram novamente apresentadas à pesquisadora e vice e versa. Em seguida, foram apresentados os pares de fotografias, na ordem definida (um bebê e um menino de seis anos brancos; uma menina e um menino de três anos, ambos negros; uma menina negra e outra branca, ambas com seis anos; um menino branco e outro negro, ambos com seis anos) para as crianças, perguntando-lhes:

- Como são essas crianças?
- O que vocês acham que elas têm de parecido?
- O que vocês acham que elas têm de diferente?
- O que vocês acham dessas crianças (acrescentando-se: são legais, chatas, bonitas, feias, etc., caso não entendessem a pergunta)?
- Com quem você (nome da criança) parece?
- Por quê?

A segunda estratégia, uma adaptação da chamada História para completar (APÊNDICE 2) aconteceu logo depois da primeira, no mesmo local e também com grupos de quatro crianças. Foi explicado para as crianças que elas iriam ouvir uma história e em seguida inventar um final para ela da maneira que quisessem, e que não havia um final certo. A história era a seguinte: “Luíza é uma menina que tem três anos e é negra. Todos os dias a mãe da Luíza leva ela para a sua creche/CEI. Lá não tem muitas crianças negras. Ela tem algumas amigas, mas também tem uns colegas que não gostam dela e fazem muitas coisas que deixam ela triste”.

Depois disso, foram feitas as seguintes perguntas ao grupo:

- O que será que eles fazem com a Luiza que ela fica triste?
- Por que será que esses colegas fazem isso (caso as crianças citassem alguma

discriminação)?

- O que vocês acham sobre isso?
- Tem alguém que pode ajudá-la?
- E se os colegas disserem que não gostam dela porque ela é negra/preta (caso as crianças não citassem discriminação)?
- Por que será que esses colegas fazem isso?
- O que vocês acham sobre isso?
- Tem alguém que pode ajudá-la?

Terminados os procedimentos, as crianças foram levadas de volta à sala de atividades. O momento teve duração de aproximadamente quarenta minutos e foi registrado por meio de fotografias e áudios. O conjunto de estratégias acima mencionadas merecia uma aplicação piloto, de fato, pois certamente traria melhorias para a aplicação dos instrumentos com as crianças do contexto focado. No entanto, por ausência de tempo e recursos não foi possível de ser feita.

## **4. OS DADOS CONSTRUÍDOS NA PESQUISA DE CAMPO**

### **4.1 O período de observações**

Antes de iniciar as observações no CEI, conversei com a coordenadora a respeito da natureza do trabalho, tema, objetivos e procedimentos, destacando os cuidados com a questão do sigilo, mencionando sempre que os nomes de todos os envolvidos seriam resguardados sob anonimato (instituição, professoras, crianças etc.). Depois disso, questionei acerca da existência de crianças negras (pretas e pardas) na faixa etária de três anos, tendo em vista o foco do trabalho e a possibilidade de fazer a pesquisa em uma das turmas de Infantil III do CEI. A coordenadora foi bastante receptiva e logo me direcionou para a professora Tina – Regente de Maior Carga Horária da turma de Infantil III A, pois sabia da existência de uma criança preta e algumas crianças pardas em sua turma. Depois do diálogo com a professora, obtive o seu consentimento, bem como o da coordenadora. Então, enviei os documentos necessários (carta de autorização, projeto de pesquisa e Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE) à Secretaria Municipal de Educação – SME, para obter autorização oficial para iniciar a pesquisa. Depois de receber uma devolutiva positiva da SME, fui até a instituição, conversar pessoalmente com os responsáveis pelas crianças acerca da pesquisa.

Para isso, utilizei o início de duas manhãs, período em que os responsáveis iam deixar as crianças no CEI. Eu os aguardava ao lado da entrada da sala de referência, já com os TCLE em mãos, e conversava brevemente (em grupos de três ou quatro pessoas) acerca da natureza do trabalho, objetivos e procedimentos, lembrando-os que a aceitação era opcional e que nenhuma criança seria prejudicada. A maioria dos responsáveis leu os termos e assinou, outros simplesmente assinaram sem ler, mas somente um responsável assumiu uma postura bastante questionadora em relação à participação da filha, exigindo uma devolutiva, mostrando-se realmente interessado em estar ciente da situação. Também houve alguns responsáveis que não puderam permanecer no local e, por isso, levaram os termos para casa para ler com maior tranquilidade e pensar sobre o assunto. Obtive autorização de todos os

responsáveis, com exceção de uma menina, que, conforme informações de Tina, raramente comparece ao CEI (a mesma só esteve presente em uma das observações que fiz). Vale dizer que, nesse processo foi muito importante a mediação da professora entre mim e os demais responsáveis que, porventura, não compareceram ao CEI nos dias em que eu me encontrava lá. Nessas situações, a própria professora Tina entregou os TCLE para que os responsáveis lessem em casa e noutro dia levassem a resposta acerca da autorização de participação da criança.

## **4.2 Conhecendo o Centro de Educação Infantil – CEI José Maia**

### **4.2.1 A estrutura física e o ambiente do CEI**

A área interna do CEI é composta por cinco salas de referência para atendimento de crianças na faixa etária de um a três anos de idade: Uma sala de Infantil I para crianças de um ano de idade, uma sala de Infantil II para crianças de dois anos de idade e três salas de Infantil III para crianças de três anos de idade. As salas de referência são separadas entre si por uma espécie de muro baixo, o que, por vezes prejudica o desenvolvimento das atividades devido a passagem de som de uma sala para outra.

Fotografia 1 – Muro baixo de uma das salas de referência



Fonte: Diário de campo da pesquisadora

As salas possuem armários para guarda de materiais, estantes baixas com brinquedos e livros de literatura infantil, mesas e cadeiras baixas e colchonetes usados no momento do sono das crianças, além de painéis, imagens, desenhos e outros registros de atividades desenvolvidas pelas professoras com as crianças. Algumas salas contam ainda com a presença de cantinhos construídos pelas próprias professoras para uso das crianças, como é o caso da turma enfocada neste trabalho, o Infantil III A, como podemos ver a seguir.

Fotografia 2 - Cantinho dos dinossauros



Fonte: Diário de campo da pesquisadora.

Fotografia 3 - Crianças brincando num cantinho



Fonte: Diário de campo da pesquisadora.

De maneira geral, o CEI contém muitas exposições de produções de todas as crianças, o que expressa uma concepção que valoriza e respeita o tempo da infância, compreendendo a criança, como sujeito autônomo, ativo, crítico e criativo que é. Contudo, no que se refere à promoção da igualdade racial, pode-se notar que a quantidade de exposições voltadas para a valorização da diversidade, para o reconhecimento de si e pertencimento étnico-racial de cada criança parece ainda insuficiente, pois, de acordo com o que foi observado, somente a turma de Infantil III A contém cantinhos, figuras, imagens e brinquedos que de alguma maneira se relacionam com o tema da identificação étnico-racial. Em verdade, as demais turmas contém algumas bonecas negras, mas a própria organização dos espaços permite perceber que a identidade étnico-racial não é enfocada de modo tão intenso, como ocorre na turma de Infantil III A, conforme imagem a seguir.

Fotografia 4 - Registro do *Projeto Beleza Africana*

Fonte: Diário de campo da pesquisadora

O projeto Beleza Africana foi idealizado pela professora Tina e consistia num conjunto de atividades que visavam a promoção da igualdade racial. Ele foi iniciado duas semanas antes de iniciar o período de observações no CEI. Conforme relatos da professora, deveria ter se iniciado antes, porém, alguns motivos fizeram com que tivesse de ser adiado (um deles, o fato de estar passando por reformulações).

Fotografia 5 - Cantinho das Africanidades



Fonte: Diário de campo da pesquisadora

O cantinho das Africanidades é outro exemplo de prática promovida pela professora Tina, com vistas ao mesmo fim. No entanto, diferentemente dos demais cantinhos criados pela professora, este se localiza do lado de fora da sala de referência da turma de Infantil III A. Conforme a imagem acima podemos notar que há bonecas negras, livros que tratam da identificação étnico-racial, instrumentos musicais oriundos da África e fotografias de pessoas negras com traços marcadamente afrodescendentes.

No que se refere aos materiais disponíveis na sala de referência da turma enfocada, além dos cantinhos e registros de atividades desenvolvidas no *Projeto Beleza Africana*, existe também algumas bonecas negras. Contudo, há que se ressaltar que as bonecas negras estão em menor quantidade que as bonecas brancas e que, infelizmente, não são selecionadas com tanta frequência pelas crianças em suas brincadeiras.

Com relação aos livros presentes na sala de referência, foi feita uma breve observação acerca de tais materiais com devida autorização da professora Tina. Fui informada de que uma

parte dos livros advém de doações e fica na estante baixa da sala, que tem altura das crianças. Outra parte dos livros advém da prefeitura, o que inclui até livros do Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC; os livros ficam guardados no armário grande, que só a professora tem acesso. Segundo ela, essa divisão é feita porque os livros fornecidos pela prefeitura não chegam com tanta frequência, o que requer um cuidado maior, e que não seria tão interessante que as crianças os tivessem o tempo todo, pois acabaria tendo de adverti-las constantemente acerca da conservação dos livros, podendo tornar menos estimulante o contato com a leitura. Eles são disponibilizados para as crianças de maneira dirigida e sob supervisão. A professora afirmou ainda que, devido o contato das crianças com tais materiais não ser tão corriqueiro, acaba sendo mais atrativo, por se tratar de uma “novidade”.

Há uma significativa quantidade de livros no armário grande, todos bem conservados. De um total de quarenta e nove livros infantis, apenas quatro abordam a questão étnico-racial e têm personagens negros como protagonistas. Raras são as histórias protagonizadas pela figura negra. Por outro lado, a quantidade de livros disponíveis na estante pequena é consideravelmente menor (trinta e quatro) – alguns não se tratam efetivamente de livros, mas de partes de histórias destacadas, revistas, cordéis etc. no geral, em estado de má conservação e pouco estimulantes. Apenas um deles, tem como protagonista, uma personagem negra.

Fotografia 6 – Livros disponíveis na estante maior



Fonte: Diário de campo da pesquisadora

Fotografia 7 – Livros disponíveis na estante menor



Fonte: Diário de campo da pesquisadora

O ambiente do CEI como um todo é limpo, bem conservado e organizado. Porém, a ventilação das salas de referência das crianças é precária e, por vezes, a iluminação também.

Ainda nas dependências internas do CEI existe um pátio que separa as salas de referência. Nesse pátio são dispostos alguns brinquedos, cantinhos e vários registros de atividades e projetos desenvolvidos com as crianças; dentre esses registros encontram-se fotografias, desenhos, palavras, frases etc.

Fotografia 8 – Registro do Projeto Risco e Rabisco no pátio interno



Fonte: Diário de campo da pesquisadora

Uma parte do pátio interno é utilizada também como espaço adaptado para as refeições. O local destinado à refeição dos adultos se localiza no lado oposto ao que ocorre a refeição das crianças e possui mesas longas e cadeiras grandes. Já o espaço destinado à refeição das crianças é composto por duas mesas longas e baixas e algumas mesas pequenas com cadeiras baixas, adequadas à altura das crianças.

Fotografia 9 – Crianças no refeitório



Fonte: Diário de campo da pesquisadora

Ao lado do refeitório há uma sala para a coordenadora do CEI, que é utilizada também pelas professoras para realização do planejamento de atividades; um almoxarifado para

guardar os alimentos e os materiais de limpeza; uma cozinha para a manipulação dos alimentos servidos às crianças e um banheiro adulto com duas cabines (uma masculina e uma feminina).

Fotografia 10 – Da esquerda para a direita: coordenação, almoxarifado e cozinha



Fonte: Diário de campo da pesquisadora

Ao lado do banheiro adulto, há um banheiro infantil que, embora possua infraestrutura para o banho com sanitários e pias à altura das crianças, é um local bastante pequeno e desconfortável. Além disso, possui problemas hidráulicos, tornando-se, às vezes, inutilizável, o que faz com que as crianças precisem ser direcionadas para a área externa, para tomar banho de mangueira. Existe na parte de trás do CEI um espaço com condições precárias de manutenção; há alguns camburões de lixo, muita areia e folhagem, além de um espaço aberto com algumas pias pequenas e um chuveiro.

No que se refere às dependências externas do CEI, o acesso à entrada principal apresenta desníveis, e não há acessibilidade para pessoas com necessidades especiais. Também não há porteiro; as pessoas que chegam são recebidas pelas próprias professoras, coordenadora e outros funcionários do CEI, que são forçados a interromper suas funções para poder abrir o portão.

Fotografia 11 – Criança na frente da entrada principal vista de dentro do CEI



Fonte: Diário de campo da pesquisadora

Compondo essa entrada principal há um parque infantil com vários brinquedos que têm altura adequada ao tamanho das crianças, dentre eles: casinhas com escorregadores, balançadores, motocicletas, camburões com bolas, bonecos (as) e peças de lego, além de outros materiais improvisados, construídos e levados pelas professoras, tais como pneus,

caixas, fitas coloridas, painéis e copos. Esses objetos fazem a diversão das crianças no tempo do parque. É válido salientar que esse espaço é bastante arejado e relativamente grande; a sombra de árvores de médio porte, terra fofa e folhas espalhadas pelo chão contribuem para que o clima seja mais ameno e atrativo.

Em meio à correria, conversas e travessuras das crianças, algo me surpreende. Avisto uma menina deitada, tranquila na areia branca coberta pela folhagem, próxima aos balançadores. Parece calma, tranquila, descansada, como se não houvesse irregularidades no solo, como se estivesse deitada no mais confortável colchão. E assim permanece, sem ser interrompida, sem ser desencorajada a se levantar. Mas o que me surpreende, para além da espontaneidade da menina em desfrutar do momento, é o fato de que as professoras, que estão próximas observando parecem encarar isso com uma naturalidade não muito comum de se ver. Elas não dizem coisas do tipo “você vai se sujar”, “saia daí” e tampouco punem as crianças. Isso expressa uma liberdade para interagir sensorialmente com os estímulos do ambiente físico não muito presente nos CEIS que já frequentei (trecho de diário de campo de 18 de setembro de 2017).

O parque da instituição parecia ser o espaço privilegiado para o desenvolvimento da autonomia das crianças, favorecendo a existência de brincadeiras funcionais, ficção, aquisição e fabricação (WALLON, 2007).

Fotografia 12 – Parque



Fonte: Diário de campo da pesquisadora

#### **4.2.2 A rotina das crianças de três anos na creche**

A rotina no CEI possui uma sequência fixa em relação aos horários, mas flexível em relação ao conteúdo das atividades dirigidas, que podem variar entre roda de conversa, roda de brinquedos, contação ou leitura de história etc. O regime de funcionamento da instituição se dá em tempo integral, de sete às dezessete horas.

As crianças começam a chegar por volta das sete horas e cinco minutos, acompanhadas pelos responsáveis - ambos são recepcionados pela professora. A professora então pendura a mochila das crianças num gancho e as direciona para a sala de referência, onde podem manusear objetos e brincar livremente até a chegada das demais crianças. Também nesse meio - tempo é comum a professora dialogar com os responsáveis e dar avisos importantes.

Depois disso, aproximadamente às oito horas, as crianças fazem a primeira refeição do dia, um lanche que, quase sempre, é bebida láctea. O cardápio sofre poucas variações e é o mesmo para todas as crianças de todas as idades. As crianças parecem gostar e geralmente pedem para repetir; as mesmas têm seu pedido atendido. Como em todas as refeições, há pouca autonomia, pois professoras - com exceção de uma - e assistentes se responsabilizam por levar a bandeja com o alimento até a mesa das crianças e fazer a retirada dos objetos (copos, pratos etc.), impedindo que as próprias crianças adquiram esse hábito. Parece, enfim, haver certo automatismo e pouca ou nenhuma intencionalidade pedagógica em tais momentos.

Aproximadamente às oito horas e dez minutos, as crianças vão para o parque, onde empreendem brincadeiras livres e possuem ampla liberdade para interagir sensorialmente com elementos da natureza (folhas, árvores, areia, insetos e outros bichinhos de jardim etc.). Também no tempo do parque é comum as professoras observarem as crianças, assim como propor jogos pedagógicos para as mesmas.

Às nove horas, as crianças retornam para o refeitório, onde lancham novamente uma bebida láctea.

Após o lanche, as crianças retornam para a sala de referência, onde participam de atividades dirigidas pela professora por volta das nove horas e dez minutos. Tais atividades podem ser rodas de conversa, roda de brinquedos, atividades com pinturas etc.

Terminada a atividade dirigida, as crianças continuam na sala de referência, mas ficam com o tempo restante ocioso, o que por vezes, torna o ambiente propício a brigas, chutes e empurrões, principalmente pelo espaço da sala ser pequeno. Tais conflitos tornam o clima emocional predominante bastante tenso e estressante.

Às nove horas e cinquenta minutos, uma parte das crianças é levada para o banho pela assistente e a outra aguarda na sala com a professora. O banho nem sempre ocorre no banheiro, às vezes, pode ocorrer na área externa, com mangueira d'água. Nesse momento, as crianças não se ensaboam sozinhas, mas se vestem e se penteiam, recebendo ajuda da professora e da assistente, quando necessário.

No intervalo de tempo entre o banho e o almoço, geralmente não há atividades dirigidas, gerando novamente ociosidade, imersa em brigas e confusões, prejudicial às relações interpessoais no âmbito da sala de referência.

Às dez horas e trinta minutos, as crianças são levadas para o refeitório, onde almoçam carne ou frango com arroz. Após essa refeição, as crianças recebem escovas de dente e creme dental para fazerem a escovação. No entanto, em nenhuma das observações, foi percebida uma atenção especial a esse momento no que diz respeito à educação das ações de higiene.

Às dez horas e cinquenta minutos, as crianças retornam para a sala de referência, onde são dispostos os colchões para o tempo do sono. No geral, as crianças dormem de dez horas e cinquenta minutos até aproximadamente às treze horas e trinta minutos, podendo esse período se estender até às catorze horas.

O primeiro lanche da tarde é servido por volta das catorze horas. Esse momento da rotina possui as mesmas características daquele que acontece no período matutino (primeiro lanche do dia).

Após o lanche geralmente é feita uma atividade dirigida pela professora. Este momento é seguido pelo banho, que ocorre às catorze horas e quinze minutos: As crianças se preparam tirando suas roupinhas e recebendo suas toalhas, previamente organizadas pela assistente. Após o banho, algumas crianças se vestem sozinhas e se penteiam, privilegiando-se

o desenvolvimento da autonomia das mesmas; outras crianças são ajudadas, quando é preciso. Em seguida, todas são perfumadas pelas profissionais.

Às quinze horas e sete minutos, as crianças empreendem atividades livres (brincadeiras, desenhos, assistir filmes etc.) na sala de referência ou em outros ambientes do CEI.

O jantar é servido às quinze horas e quarenta minutos. Esse momento é seguido do tempo do parque, que ocorre às dezesseis horas. Às dezesseis horas e quarenta minutos, as crianças recolhem os brinquedos e depois aguardam na sala de referência junto com a professora até a chegada dos responsáveis.

#### **4.2.3 As interações entre as crianças da turma e seus pares - Benjamin em foco**

A turma de Infantil III A conta com um total de dezesseis crianças, das quais doze são meninos e quatro são meninas. Essas crianças estão na faixa etária de três a quatro anos de idade e têm, em sua maioria, vocabulário bem desenvolvido, fala articulada e gestualidade bastante aflorada. No que se refere ao perfil fenotípico da turma, pode-se dizer que a maioria das crianças se enquadra sem dificuldades na categoria parda, ao passo que poucas crianças podem ser denominadas brancas e apenas uma pode ser denominada preta – um menino chamado Benjamin, de mãe e pai africanos, ambos provenientes da Guiné. No que concerne às relações entre as crianças e seus pares, pode-se dizer que variavam de acordo com o local e com o grau de interesse das crianças nas atividades em que se envolviam. Por exemplo, na sala de referência era mais comum a presença de birras, empurrões, xingamentos etc. do que em outros espaços do CEI. Na área externa, no momento do parque, por exemplo, o clima emocional entre as crianças era mais amistoso, de maneira que algumas já expressavam preferências na escolha de pares para as brincadeiras – tal escolha parecia se dar por critérios de afinidade e não por questões ligadas ao pertencimento étnico-racial.

Nesse momento, as crianças parecem se divertir e noto que, a presença de conflitos é consideravelmente menor, e quando existem, na maioria das

vezes, elas resolvem entre si, de maneira autônoma; quase não recorrem à professora para intervir, diferentemente do que ocorre na sala de referência (Trecho de diário de campo, de 20 de setembro de 2017).

Centraremos a atenção em Benjamin, pela sua condição de ser o único menino preto da turma. Benjamin é um menino que, a priori, se distingue notadamente por seus traços fenotípicos, que revelam claramente seu pertencimento étnico-racial: olhos e tez escura, cabelo afro num modelo trançado com adornos coloridos e diferenciados. O menino parecia se relacionar pacificamente com as outras crianças, embora estivesse presente em alguns conflitos. Diferentemente da maioria das crianças, Benjamin quase sempre brincava sozinho; mesmo quando estava em bando, não permanecia muito tempo no grupo; a escolha de seus pares parecia se dar de modo aleatório. No geral, ele se retirava sem motivo aparente e ia fazer outra atividade ou brincar em outro lugar do CEI. O motivo de Benjamin se mostrar um pouco mais recluso e distanciado – tanto das crianças brancas quanto das crianças pardas – pode estar relacionado com as dificuldades de adaptação que enfrentou na ocasião de sua chegada à instituição.

Em entrevista semiestruturada e conversas informais realizadas com Tina a respeito de fatos anteriores à minha chegada ao CEI, foi possível saber que, no início, Benjamin não foi bem acolhido pelas demais crianças e, por isso, chorava muito. Segundo relatos da professora, parecia haver certo estranhamento em relação à sua cor escura e seu penteado peculiar. As crianças com frequência o chamavam de mulher e diziam para ele se retirar do local em que estavam. A professora Tina revelou ainda que foi somente a partir de suas mediações e de trabalhos e projetos desenvolvidos em parceria com as crianças, que o convívio pôde ser melhorado e Benjamin, finalmente aceito.

Eles excluía, não queriam brincar com ele. Ele é muito afetivo, gosta de abraçar, embora tenha um jeito muito agitado. Eu percebi que ia além disso. As crianças estranhavam por conta da cor, das trancinhas e falavam muito que ele era uma menina. “Tia tira essa menina daqui” **[fala das crianças]**. Aí eu combatia isso. “Ele não é uma menina, ele é um menino.” **[fala da professora]** “Mas ele tem trancinha” **[fala das crianças]**. “Menino também

pode usar trancinha” **[fala da professora]**. E aí eu fui fazendo um trabalho né. Eu percebi nessa observação, logo no início eles manifestaram esse distanciamento dele e ali eu fui trabalhando, conversando, incluindo ele nas rodas de conversa, nas brincadeiras e aí eles foram aceitando mais um pouco. O projeto **[Beleza Africana]** era pra ser realizado no início do ano, mas ele tava em adaptação, aí eu trabalhei a questão da socialização, adaptação à creche, identidade (Trecho de entrevista semi estruturada feita com a professora Tina, grifos meus).

Também foi dito pela professora que, a partir das interações cotidianas, as crianças puderam perceber que Benjamin é, na verdade, um menino. Segundo ela, era comum, em variados dias da semana, a mãe do menino fazer nele diferentes penteados e, às vezes, o deixava ir para a instituição com os cabelos soltos, num modelo “Black Power”. A professora explicou que o fato de as demais crianças presenciarem Benjamin com diversos estilos de cabelo pode ter permitido que elas o percebessem como um menino, de fato:

A mãe é muito cuidadosa, ela faz penteados. Teve um tempo que ela deixou o cabelo dele solto em modelo Black Power. Ele teve oportunidade de ter várias versões e assim as crianças perceberam que ele é um menino (Trecho de entrevista semi estruturada feita com a professora Tina).

O fato de Benjamin ter sido rejeitado – supostamente pelo estranhamento que as outras crianças sentiam em relação à sua cor de pele, dá margem a alguns questionamentos. Será que as crianças da turma já tiveram contato com crianças pretas em outras situações anteriores àquela? É possível que esse estranhamento se deva ao fato de que as crianças não estão tão acostumadas a lidar com a diferença? Ou será que realmente elas já construíram algum tipo de sentimento negativo em relação ao pertencimento étnico-racial negro, a partir de situações vivenciadas por elas em outros momentos? É importante lembrar, neste momento de reflexão, que pode ser um equívoco atribuir esse tipo de comportamento à existência de preconceito, pois que o preconceito se caracteriza por ser um julgamento negativo, firmado em concepções antecipadas, geralmente difíceis de serem revertidas (GOMES, 2007, p. 55, apud BARROS, et al., 2011, p. 24). Tal tipo de concepção dificilmente pode ser atribuído a crianças em idade tenra, pois que suas concepções estão em constante transformação. Além disso, o fato de

Benjamin ter sido confundido com uma menina sugere que as crianças associaram a ideia de que apenas meninas podem ter cabelos enfeitados e trançados. O que novamente pode significar que é possível que essas crianças tenham vivenciado situações em que esse tipo de ideia lhes chegou como “verdade”. Apesar desses fatos, nenhuma situação de discriminação étnico-racial foi presenciada durante as observações e nem em relação à questão de gênero.

Outro aspecto que observo, que muito me desperta atenção, é o fato de que a questão de gênero não parece ser um problema entre as crianças, especialmente, entre os meninos, visto que meninos e meninas brincam do que querem, independente dos tabus comuns na sociedade acerca do que é próprio de menino e de menina. Por exemplo, foi presenciado meninos irem para o banho enrolados numa toalha florida, cor de rosa etc., bem como meninos usarem tiara de lacinho na cabeça e fazerem comida com panelas de brinquedo. As crianças não são caçadas, punidas, discriminadas ou advertidas por tais atitudes, entre si nem tampouco pelas professoras, o que se mostra bastante positivo para a construção de uma identidade livre de tantos preconceitos. Isso revela que o gênero parece não estar envolto em tabus para as professoras e a assistente do Infantil III A e, conseqüentemente, nem para as crianças (Diário de campo, 25 de setembro de 2017).

No que diz respeito à relação de Benjamin com os adultos, parecia haver o desejo de cativar a todo instante a atenção das professoras – e, às vezes, da própria pesquisadora – com mais frequência do que buscava cativar a atenção de seus pares; encontrava quase sempre um jeito de atrair a atenção para si, por meio de danças, conversas, cantorias e até algumas birras, como na situação a seguir, por exemplo:

No tempo do parque, presencio Benjamin derramar um pote de areia na professora Ísis, que estava conversando com ele. Ela se mostra surpresa e ao mesmo tempo insatisfeita. Outra professora, que está perto e presencia toda a cena, também revela sua insatisfação diante da atitude do menino e sugere o castigo: “Vai sentar na cadeira pra pensar no que você fez e eu vou colocar recadinho na sua agenda pra sua mãe ver!”. Benjamin fica alguns poucos minutos na cadeira, mas começa a chorar e se recusa a permanecer ali. Ele então sobe na cadeira e começa a fazer gestos de que está limpando o ombro da professora em que despejou areia. A professora diz que ele se arrependeu

e o acompanha até sua sala, onde encontra a professora Tina. (Trecho de diário de campo, de 18 de setembro de 2017).

Tais comportamentos se mostram próprios de dois subestágios do personalismo, a *Idade da Graça* ou da *Sedução* e a *Oposição*, em que “a criança só pode agradar a si mesma se tiver a sensação de poder agradar aos outros, só se admira caso acredite ser admirada” (WALLON, 2007, p. 187) e de opor-se a ele, respectivamente, na incessante busca pela autoafirmação.

#### **4.2.4 Relações entre as professoras, a assistente e crianças da turma**

A turma de Infantil III A conta com duas professoras regentes e uma assistente educacional. A Professora Regente de Maior Carga Horária era a responsável pela turma na maior parte do tempo, enquanto a Professora Regente de Menor Carga Horária a substituía nos dias em que ela estava realizando o planejamento<sup>7</sup>. A assistente educacional permanecia todos os dias com a turma.

Tina, a Professora Regente de Maior Carga Horária, se revelava muito atenciosa em relação ao planejamento e à execução das atividades ditas pedagógicas, mantendo o espaço e os materiais, que julgava adequados para a execução das mesmas, sempre organizados. Ela também se mostrava bastante dedicada e comprometida com seu trabalho. Parecia ter um real interesse pela educação das crianças, buscando proporcionar-lhes experiências diversificadas, por exemplo, construindo cantinhos - dentro e fora da sala de referência - e executando jogos pedagógicos, com os poucos recursos que tinha. Sua relação com as crianças era dotada de uma afetividade positiva - o mesmo ocorria com os responsáveis; era comum presenciá-la estabelecendo diálogos com mesmos durante a chegada das crianças ao CEI. Algumas vezes, no entanto, a professora parecia prezar de modo exacerbado pela organização da sala e pelo controle das ações das crianças em relação à disciplina, o que nem sempre era possível de ser

---

<sup>7</sup> Seguindo o disposto na Lei do Piso Salarial Nacional dos Professores (Lei nº 11.738), um terço do tempo de cada professor deve ser dedicado a atividades de planejamento.

feito. Quanto a isso, certa vez, em diálogo informal, ela afirmou que tenta se vigiar em relação à “mania” de organização, e que reconhece que é importante que as crianças explorem o ambiente ao máximo. No que se refere às práticas voltadas aos cuidados com o corpo (a alimentação, higiene e a arrumação das crianças), foi possível observar uma divisão dos afazeres quase que igualitária entre a professora Tina e a assistente educacional, Regina, pois ambas organizavam os espaços e materiais, se deslocavam para o banho com as crianças, as acompanhava nas refeições, as observavam no tempo do parque etc. Contudo, o mesmo não foi observado nas práticas que se relacionam a atividades dirigidas (leitura ou contação de história, roda de conversa, roda de brinquedos etc.), pois esses momentos eram sempre regidos pela professora Tina. Vale destacar, por último, que durante a regência de Tina, frequentemente as crianças recorriam a ela para solucionar seus problemas ou simplesmente denunciar atitudes desagradáveis de colegas, o que sugere pouca autonomia das crianças na resolução de conflitos, o que ainda é esperado nessa faixa etária.

Ísis, a Professora Regente de Menor Carga Horária, se mostrava menos rígida em relação ao planejado e mais flexível em relação às atividades propostas e ao tempo dedicado a elas. O trabalho pedagógico de Ísis parecia ter pouca intencionalidade em certos momentos, além de certo descompromisso em relação aos cuidados físicos com as crianças, o que foi possível perceber a partir de algumas situações observadas. Por outro lado, ela demonstrava-se menos rigorosa em relação às atitudes das crianças, de maneira que o clima emocional predominante na sala de referência se tornava menos tenso; as práticas de denúncia eram bem menos frequentes. No que diz respeito às práticas de cuidados corporais, parecia haver uma distância maior entre as funções exercidas pela professora Ísis e a assistente, do que a que foi percebida na relação entre Tina e a assistente. Assim, a relação entre ambas parecia ser pautada por uma hierarquia, ficando Ísis em uma posição de superioridade em relação à Regina.

A assistente, Regina, não participava do planejamento e da execução das atividades previstas, restringindo suas funções, geralmente, às práticas voltadas aos cuidados corporais das crianças, conforme já dito, e à supervisão das crianças, punindo-as ou chamando-lhes a

atenção quando julgava necessário. Vale destacar, portanto, essa função de controle e disciplina exercida pela assistente.

No geral, as professoras e a assistente mantinham relações positivas com as crianças e eram cuidadosas em relação à segurança delas, mas nem tanto em relação aos cuidados voltados para a higiene pessoal e a alimentação (a escovação dos dentes e as refeições, por exemplo, eram precárias, pois pareciam desprovidas de intencionalidade pedagógica).

No que se refere à escuta das crianças, em ocasiões como roda de conversa, leitura e contação de histórias, mostrava-se bastante difícil haver efetivamente uma valorização daquilo que elas traziam, no sentido de problematizar e ampliar suas ideias, questionamentos, hipóteses, curiosidades, conhecimentos etc. pelo fato de que devido os conflitos serem constantes, quase sempre a professora era levada a interromper o diálogo para intervir sobre algum tipo de comportamento inadequado. Vale dizer que era consenso entre quase todas as professoras e assistentes do CEI, a prática de colocar as crianças no “cantinho do pensamento” por motivo de mau comportamento.

## 5. SITUAÇÕES QUE PARECEM SE RELACIONAR MAIS COM A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL

O Art. 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI (BRASIL/2009), e mais especificamente o seu inciso VII dispõe:

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

[...] VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

Com esse pano de fundo, o presente capítulo traz algumas experiências lúdicas vivenciadas por crianças de três anos que, possivelmente, se relacionam com o processo de construção de sua identidade étnico-racial. Para isso, foi importante lembrar que, para Wallon (2007), a brincadeira está na base das ações da criança, sendo entendida como uma ação de livre escolha e com finalidade em si mesma.

Dentre as situações observadas, algumas aconteceram durante as atividades propostas pela professora Tina no contexto do *Projeto Beleza Africana*, idealizado por ela. Conforme relatos da professora, o projeto fora iniciado duas semanas antes de se iniciar o período de observações no CEI, conforme já mencionado no capítulo *As interações entre as crianças da turma e seus pares - Benjamin em foco*.

Durante todos os dias de observação à turma de Infantil III A, sob regência da professora Tina, havia pelo menos uma atividade dirigida destinada a trabalhar as relações étnico-raciais com as crianças. Vale destacar que, desde o início da pesquisa, a professora Tina teve total conhecimento acerca do tema. No entanto, parecia haver uma falha de compreensão: ela se mostrava bastante insegura em relação às observações e com frequência,

mencionava que estava se preparando e estudando muito sobre este tema, como se estivesse tentando justificar possíveis equívocos em sua prática. Eu procurava tranquilizá-la, justificando que, ao contrário, meu foco não era exclusivamente sua prática pedagógica, mas as relações entre as crianças. Pretendia causar o mínimo de alterações possíveis naquele contexto – pretensão que, talvez, não tenha sido bem sucedida. Por fim, penso que é bastante provável que o conhecimento acerca do tema desta pesquisa tenha influenciado de alguma maneira o trabalho pedagógico da professora Tina com a turma enfocada, embora isso não signifique que a professora não tivesse de antemão interesses próprios em trabalhar o tema do pertencimento étnico com as crianças em suas práticas. Já com relação à professora Ísis, o mesmo não ocorreu. Assim como a professora Tina, ela recebeu um TCLE no qual eram especificados tema e objetivos, no entanto, nenhuma prática pedagógica promotora de igualdade racial foi observada durante os dias de sua regência. Essa era, portanto uma preocupação exclusiva da professora Tina, que, a propósito, é negra.

### **5.1 “Tia, você é pretinha”**

Na ocasião da contação da história *Menina Bonita do laço de fita* feita pela professora Tina houve espaço para perguntas, comentários e diálogos mediados pela professora. Em determinado momento, a professora questionou se as crianças conheciam alguém “de cor pretinha, como a Menina Bonita”. Algumas crianças não hesitaram em fazer afirmações como: “Meu pai é preto” e “Tia, você é pretinha”. Nesse momento, Benjamin também foi mencionado por outras crianças em resposta à pergunta da professora e o mesmo não fez objeção a tal fato. Tina explicou que nasceu pretinha porque sua mãe também era assim. Dessa forma, o fator étnico-racial foi justificado a partir da questão da ascendência. Isso pareceu ser encarado com naturalidade pela turma e em momento nenhum houve comentários pejorativos relacionados ao pertencimento étnico-racial.

Em conversa informal com a professora Tina, em momento oportuno, questionei sobre a postura das crianças diante das relações étnico-raciais (se ela havia presenciado algum tipo de discriminação étnico-racial entre as crianças, se a escolha das (os) bonecas (os) pelas crianças durante as brincadeiras seguia algum critério de cor etc.). Procurei lhe fazer lembrar a situação da contação da história *Menina Bonita do laço de fita*, em que houve crianças que não hesitaram em dizer que tem um pai preto ou que a própria professora é preta, como a Menina Bonita e que isso me surpreendeu, pois pareceu não haver uma conotação negativa ligada ao termo preto, já que não foi substituído por “moreno” ou “negro”, numa tentativa de minimizar o suposto impacto pejorativo da palavra. A professora explicou que nem sempre foi assim, e que esse tipo de comportamento se deu processualmente, graças a intervenções que vinham sendo feitas por meio de projetos como o *Beleza Africana* e outros que visavam a integração da turma. Relatou ainda as dificuldades de aceitação enfrentadas por Benjamin no início do ano – já mencionadas no capítulo *As interações entre as crianças da turma e seus pares - Benjamin em foco*. Por último, a professora ressaltou as dificuldades em termos de apoio para se trabalhar práticas de igualdade racial em sala, pois “o município fornece poucos materiais” (*Trecho de diário de campo, de 20 de setembro de 2017*), se restringindo basicamente a brinquedos e livros, além de que o fator étnico-racial não é um tema abordado durante as formações continuadas.

## **5.2 Confeccionando máscaras africanas**

Em outra situação observada, a professora Tina propôs atividades de confeccionar Máscaras Africanas. Em um primeiro momento, fez uma roda e sentou no chão para falar sobre as máscaras, mostrando imagens de quadros feitos por Pablo Picasso. Durante vários momentos, a professora precisou interromper sua fala para chamar a atenção das crianças que não estavam se comportando da maneira que ela esperava. Havia, de fato, bastante dispersão e conflitos na roda. Mas algo que percebi é que as crianças não estavam envolvidas com as explicações dadas, e que pareciam mesmo interessadas é na experiência sensorio-motora, no

movimento, na interação, o que é natural para a criança desta faixa de idade, já que o movimento é suporte para o pensamento (WALLON, 2007).

Já no segundo momento, a professora reuniu as crianças numa mesinha que fica ao ar livre, entre a sala da coordenação e o parque. As crianças realizaram uma atividade de confeccionar máscaras africanas com balão e pedaços de jornal. Havia balões de diversas cores, e as mais diversas cores eram mencionadas pelas crianças como sendo de sua preferência, sobretudo, a cor preta. “Eu quero o balão azul”, “Eu quero o balão preto”, “Eu quero o rosa”, diziam as crianças. Três crianças expressaram preferência pelo balão preto. Refletindo sobre essa situação, é possível perceber que se caracteriza exatamente pelo oposto da situação anterior, visto que as crianças puderam interagir de maneira sensorial, interativa e significativa com a temática das africanidades.

### **5.3 O jogo de capoeira**

O dia estava programado para tratar do jogo de capoeira. Em um primeiro momento, a professora Tina fez uma explanação acerca da capoeira, com o apoio de imagens de pessoas jogando capoeira. Algumas crianças revelaram já conhecer algo acerca do assunto, outras, não. O momento também foi acompanhado de bastantes interrupções da professora para intervir em conflitos entre as crianças que se recusavam a ficar paradas e sentadas na roda ouvindo o que ela tinha a dizer.

Num segundo momento, todas as turmas e suas respectivas professoras e assistentes se direcionaram ao pátio interno para prestigiar um grupo de capoeira, composto por um adulto, um adolescente e duas crianças. As crianças se posicionaram em roda e os integrantes do grupo se posicionaram no meio. O professor, integrante mais velho do grupo, iniciou um diálogo breve acerca da importância histórica e cultural da capoeira e depois organizou as crianças em fileiras para participarem de um alongamento coletivamente. Por diversas vezes, o professor fez uso de palavras típicas do vocabulário infantil para captar a atenção das

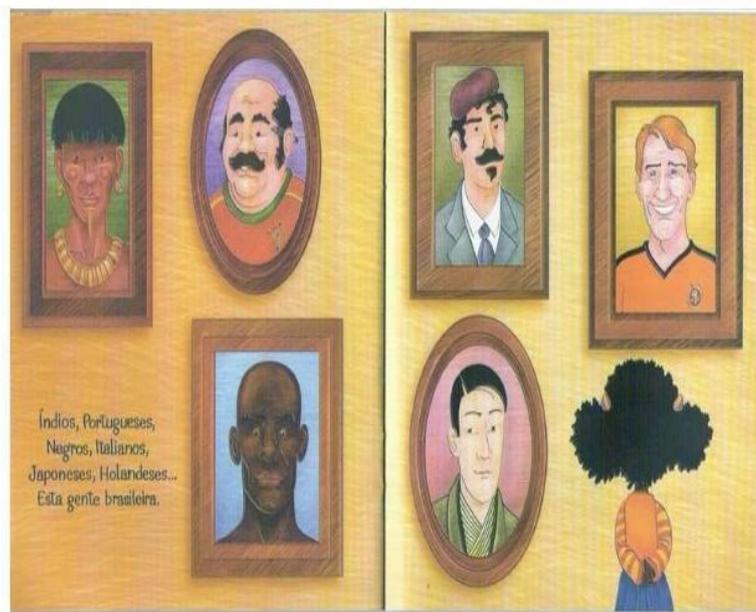
crianças. Elas se mostraram bastante interessadas e imitavam os gestos do professor com muita perspicácia. Após o alongamento, o grupo fez algumas demonstrações de movimentos comuns no jogo de capoeira e por fim, as próprias crianças foram convidadas para participar do jogo; até mesmo aquelas que se mostravam mais tímidas participaram. O professor teve bastante cuidado para não machucar as crianças. Pareceu nítido, por meio das demonstrações feitas pelo professor e pelos demais integrantes do grupo, que os movimentos da capoeira apenas forjavam uma agressividade que não chegava a se concretizar na prática, afinal, ninguém se feriu. O momento, como um todo, pareceu bastante lúdico, interativo e atrativo. Novamente, as crianças puderam ver, ouvir e agir, tendo como pano de fundo, a temática das africanidades.

Minutos depois que o grupo se retirou da instituição, as crianças voltaram para a sala de referência. No Infantil III A, algumas crianças começaram a brincar de luta, imitando os movimentos do jogo de capoeira, que haviam assistido instantes atrás. Assim como no jogo, ninguém se machucou. Por outro lado, havia, de fato, outras crianças brigando de verdade e essas, sim, se machucaram. Ao presenciar a cena, disse a assistente: “Quando o homem chamou, vocês não quiseram ir e agora querem fazer dentro da sala”. Tal fato revela uma interpretação equivocada e negativa do jogo de capoeira e do próprio brincar de luta da criança, que não necessariamente representa uma ameaça real à integridade física das crianças.

#### **5.4 Menino mulato, pai preto, mãe branca**

Certa vez, enquanto folheava as histórias disponíveis no acervo da sala de referência (na estante maior, a qual só a professora tinha acesso), um menino mulato, de cabelo baixinho e olhos pequenos, chamado Rermerson, se aproximou de mim e começou a folhear os livros junto comigo. Ele se mostrou bastante instigado, e pronunciou frases do tipo: “Eu quero ver esse livro. Nunca mais eu vi esse livro, eu gosto dele!” apontando para uma história

protagonizada por animais. Vendo que o menino estava interessado em permanecer no local, continuei folheando, mas procurei focar minha atenção também em suas falas, gestos e interesses. Ocasionalmente, o menino selecionou determinadas histórias e começou a folhear. Percebendo isso, resolvi fazer alguns questionamentos. Com o livro de Martha Rodrigues em mãos, intitulado *Que cor é a minha cor?* avistei em uma das páginas, imagens que retratavam a diversidade étnico-racial, por meio de algumas figuras masculinas. Perguntei para Rermerson qual daqueles homens mais se parecia com seu pai. Ele então observou por alguns instantes e logo apontou para o único homem preto na página, conforme a imagem a seguir:



Depois de permanecer com os olhos fixos na página por mais alguns minutos, o menino afirmou enfaticamente que a figura masculina ao lado do homem preto, representando um japonês, é “mais lindo”, porque se parece com seu irmão mais velho, “Jonathan”. Em seguida disse também que gosta mais de Jonathan do que de seu pai. Sobre isso, em conversas informais com a professora Tina, soube que Rermerson não tem irmão mais velho, somente um irmão menor e que seus pais não vivem juntos. Logo, ainda não tenho informações suficientes para saber a quem o menino se refere quando menciona o nome Jonathan, mas suponho que seja alguma outra pessoa significativa de seu convívio ou apenas expresse o desejo de realmente ter um irmão mais velho. Desde as primeiras observações e algumas

conversas que tive com Rermerson, o ouvi dizer que seu nome é Rermerson Danilo, porque seu pai se chama Danilo. Ele também se referia frequentemente a seu pai com frases positivas, revelando uma forte ligação afetiva, por meio de sua admiração e identificação.

Já com outro livro em mãos (*O cabelo de Lelê*, de Valéria Belém) resolvi mostrar uma página em que havia uma série de imagens de mulheres negras, cuja aparência variava de acordo com o grau de pigmentação da pele, o cabelo etc. conforme a seguinte imagem:



Perguntei-lhe, com qual dessas figuras sua mãe mais se parecia. O menino olhou cuidadosamente, apontando imagem por imagem, de cima para baixo em sequência. No final, concluiu que nenhuma se parecia com sua mãe. Quase que imediatamente, ele avistou outro livro sobre a mesa, o qual tinha na capa uma mulher branca e disse que sua mãe se parecia com ela. O menino disse ainda que sua mãe é “branquinha” como seu irmão mais novo, “um bebezinho bem branquinho”. Só agora, atento para o fato de que poderia ter aproveitado a ocasião para perguntar: “E você Rermerson, que cor você tem?”. Assim, poderia me

aproximar um pouco mais da percepção do menino sobre si mesmo, especialmente sobre o seu pertencimento étnico-racial. Ao final da observação dos desenhos, ele mencionou um fato sobre os cabelos das figuras: apontando para o desenho de uma menina de cabelo liso ele afirmou que aquele era o mais bonito e que se parecia com o cabelo de sua mãe e com o cabelo da pesquisadora. Quando perguntado sobre o que achava do cabelo de Lelê, demonstrou pouco agrado, dizendo que não gostava. A partir do exposto acima, podemos inferir que Rermerson não apenas percebe as diferenças decorrentes do pertencimento étnico-racial, como valoriza mais o fenótipo de pessoas brancas do que de pessoas negras, por exemplo, quando afirmou que o homem branco é “mais lindo” que o homem preto. Contudo, é preciso lembrar que o menino afirmou com muita veemência que seu pai é preto, não somente nessa, mas em outras situações presenciadas no cotidiano, ou seja, ele reconhece a presença de uma ascendência negra, mas não a incorpora. Em verdade, o caminho para a construção da negritude não é um processo simples.

### **5.5 As crianças e Lelê**

Num outro dia, a professora Tina fez uma roda com as crianças e pôs no colo uma boneca preta de vestido vermelho, bastante chamativo, e de cabelos trançados. A boneca normalmente ficava pendurada num canto da sala, perto de um armário, e ao lado de alguns cartazes do *Projeto Beleza africana*. A professora iniciou sua fala afirmando que a boneca se chamava Lelê e que ela veio lá das bandas da África, “lá das terras do Benjamin”, para ficar aqui por um tempo, mas que depois iria voltar pra lá. Disse também que Lelê é especificamente da Angola, remetendo à história infantil *O cabelo de Lelê*. Explicou ainda que, a partir daquele dia as crianças já poderiam brincar com a boneca, porque ela adora brincar. Enquanto a professora falava, algumas crianças se mostravam bastante atentas, curiosas e até mesmo deslumbradas com a variedade de cores na roupa da boneca, com o cabelo entrançado e – é de se supor – que também com o tom de pele de Lelê, um preto bem forte. Por outro lado, havia constante presença de conflitos entre as crianças e por causa disso,

muitas vezes, a professora interrompeu o que estava fazendo/falando para disciplinar, chamar atenção e fazer reclamações acerca dos comportamentos que não lhe “agradavam”. Depois de terminar sua fala, a professora permitiu que a boneca fosse passada de criança em criança, estimulando-as a tocarem, abraçarem, manusearem sempre com cuidado para não danificá-la. E assim, sob supervisão da professora, as crianças o fizeram. Notei que, a medida que uma criança abraçava e beijava a boneca, as demais assumiam a mesma conduta, numa espécie de contágio ou, como diria Wallon, *contaminação*. Ao final, a boneca foi pendurada de volta no lugar de sempre.

Um tempo depois, enquanto um grupo de crianças se sentou de frente para o celular da professora para ver um vídeo, Yanni, uma menininha branca de cabelos ondulados, distante do grupo, se aproximou de Lelê, que estava sobre a mesa e começou a manuseá-la, acariciando e pronunciando algumas frases em tom de voz muito baixo. Aproximei-me para ouvir, mas não consegui. A menina parecia tímida e, logo saiu. Depois disso, Matheus, um menino pardo de cabelos lisos, também se aproximou de Lelê e começou a tocar em suas tranças. Perguntei-lhe se Lelê era sua amiga, e ele disse que Lelê é amiga de todo mundo. É possível perceber que o contato das crianças com objetos que retratam a negritude e afrodescendência se mostra bastante significativo, pois compreende a interação corporal, tão necessária para a criança, e contempla as dimensões ética e estética, através da ludicidade.

## **5.6 “Parece uma Elsa”**

Em uma ocasião em que as crianças estavam brincando nos espaços da sala de referência de maneira livre, Benjamin me avistou com trança no cabelo, e logo comentou de maneira enfática: “Você tá bonita. Parece uma Elsa”. Perguntei: Por que “uma Elsa”? E ele respondeu que por causa da trança. A trança na verdade, remete ao cabelo de uma personagem branca e de cabelos loiros da animação *Frozen* (2013) lançada pela Disney, muito popular entre as crianças. A resposta do menino revela uma supervalorização dos traços fenotípicos de

peessoas brancas, que com frequência são tidas como o padrão de beleza a ser seguido. É claro que isso não significa que o pequeno Benjamin não valorize também o pertencimento étnico-racial negro. Contudo, há um forte indício de que o padrão “ditado” socialmente talvez esteja sendo assimilado gradativamente por ele. Vale lembrar que o menino não elegeu a *Menina Bonita do Laço de Fita* ou a própria Boneca Lelê como padrão de referência para a comparação, mas Elsa, uma personagem com traços europeus.

Instantes depois, a professora Tina fez uma roda e perguntou quais livros as crianças queriam levar para casa, por ocasião do *Correio Literário*, um projeto também idealizado por ela, no qual, as crianças pegavam livros emprestados e depois devolviam ao acervo da sala. Benjamin, então, abriu a portinha da sala e se direcionou ao “Cantinho de africanidades”, construído pela professora Tina, e escolheu o livro *Menina Bonita do laço de fita*. Nenhuma criança foi até aquele cantinho além de Benjamin naquele dia. Tal fato permite-nos questionar por que apenas Benjamin se mostrou interessado pelo livro da *Menina Bonita do Laço de Fita* e se essa escolha teria a ver com a identificação do menino com o pertencimento étnico-racial da protagonista da história.

### **5.7 Música e dança africana**

Numa outra ocasião, o parque foi interrompido e as crianças, levadas de volta à sala de referência. A professora Tina decidiu ligar o aparelho de som e pôr para tocar um CD com vários estilos musicais, que ela disse serem de origem africana; antes de pôr a música para tocar, ela deu breve explicação sobre cada uma (compositor, ritmo etc.). A atividade com música parece ter despertado um enorme entusiasmo nas crianças, que dançaram, interagiram e investiram bastante nos movimentos corporais; as crianças que costumavam ser mais quietas dançaram sem exibir nenhum tipo de timidez. A professora também tirou algumas crianças para dançar, dentre elas, Benjamin. Outras dançaram em pares. Matheus, por exemplo, dançou com Lelê. Refletindo sobre isso, é possível perceber que o significado atribuído pelas

crianças acerca de temas que lhes dizem respeito está mais relacionado às ações, do que à exposição de conteúdos, o que reafirma a ideia de que o movimento é extremamente necessário para o pleno desenvolvimento da criança, inclusive captando melhor seu interesse (WALLON, 2007). Logo, pergunto-me se não seria mais adequado ou se não surtiria mais “efeito” promover uma atividade cantada, dançada, narrada, do que uma puramente conceitual, do tipo exposição de ideias com as crianças, acerca da cultura africana e outros temas mais.

### **5.8 O vestido de Elsa**

Em um dos tempos livres em que as crianças estavam guardando os brinquedos para se preparar para o banho, Benjamin se aproximou de mim, segurando um vestido azul de boneca e me disse que era o vestido da Elsa. Novamente a personagem da animação Frozen surge na fala do menino. Resolvi perguntar de quem ele mais gostava, se de Elsa ou de Lelê. Ele respondeu que Lelê é feia e que gosta mais de Elsa. Perguntei então o que achava da Menina Bonita do Laço de fita. Ele disse que gosta, mas prefere Elsa. De acordo com o que foi observado, Benjamin era grande fã de super heróis; constantemente mencionava que era o Homem Aranha e parecia ter grande satisfação ao exhibir suas peças de roupas com personagens famosos – todos brancos. É possível supor que a ausência de maior número de representações negras em livros, roupas, mídia etc. possa causar dificuldades no processo de identificação de Benjamin com seu próprio pertencimento étnico-racial. Também pela fala do menino, podemos notar que há uma percepção negativa acerca de traços que revelam o pertencimento étnico-racial negro, embora seja antecipado afirmar que há uma negação/rejeição desse pertencimento.

## **6. CONSIDERAÇÕES ACERCA DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL EM CRIANÇAS DE TRÊS ANOS**

Por meio da metodologia utilizada nesta pesquisa, foi possível captar um significativo número de elementos do cotidiano do contexto focado e da perspectiva das crianças acerca da identificação étnico-racial. Procuramos, com base na análise do espaço físico, da rotina, das práticas observadas, das relações empreendidas e das falas das crianças, elencar e entender aspectos possivelmente relacionados à construção da identidade étnico-racial das crianças do Infantil III A da instituição enfocada.

No que se refere às práticas pedagógicas observadas, era nítido o direcionamento das atividades propostas pela Professora Regente de Maior Carga Horária, Tina, para o tema das relações étnico-raciais na turma de Infantil III A; ao mesmo tempo em que ela se mostrava mais sensível a este tema, transmitia a ideia de que era uma profissional assídua e bastante preocupada com a promoção de práticas de igualdade racial no contexto da creche. O mesmo não ocorria com a Professora Regente de Menor Carga Horária, Ísis; durante sua regência não foi observada nenhuma atividade voltada para a promoção da igualdade racial. Para entender melhor esse fato, há que se ressaltar que ambas as professoras foram previamente informadas acerca do tema e objetivos da presente pesquisa. Em alguma medida isso pode ter influenciado o trabalho desenvolvido pela professora Tina que, ao contrário de Ísis, é negra. Em diálogos informais com a professora Tina, a mesma revelou que, durante sua escolarização, foi alvo constante de discriminação étnico-racial por parte de seus colegas. Ela relatou ainda que somente há pouco tempo começou a “assumir os cachos”, abrindo mão do alisamento de cabelo, a que fez uso durante muitos anos de sua vida.

Os relatos de Tina expressam concretamente o quanto reconhecer-se e assumir-se negra (o) é um processo difícil e complexo, principalmente numa sociedade em que o negro historicamente é injustiçado e desvalorizado. Tais fatos corroboram com a ideia de que a construção da identidade é um processo que se dá ao longo de toda a vida (WALLON, 2007). Além disso, é possível supor também que a professora vivencia neste momento o que

Munanga (1986, apud. TRINIDAD, 2011) chamou de consciência de raça, ou seja, a busca e o encontro com uma identidade positiva e essencialmente política. É bastante provável que a soma desses fatores tenha contribuído para que ela não apenas se mostrasse mais sensível à causa da promoção da igualdade étnico-racial, mas se sentisse mobilizada a desempenhar um trabalho que supõe ser o mais adequado para tratar das relações étnico-raciais, e sentia orgulho por ele.

Como foi referido, as atividades propostas pela professora com vistas à promoção da igualdade racial faziam parte de um projeto desenvolvido por ela, chamado *Beleza Africana*, cujo objetivo era proporcionar práticas promotoras de igualdade racial. Foi possível perceber que, nos primeiros dias de observação, as atividades propostas eram mais focadas em conteúdos relacionados à história e cultura dos povos africanos e centradas no discurso da professora, exigindo das crianças uma disciplina mental difícil de ser alcançada na idade delas, três anos, pois duravam relativamente muito tempo e eram atividades que não cativavam bem seus interesses (sentar, ouvir, esperar etc.). No decorrer das últimas observações, as atividades propostas passaram a priorizar as interações sensório-motoras com brinquedos e outros objetos (como a boneca Lelê e o espelho), movimentos corporais (danças, jogo de capoeira) e a imaginação (contações e leituras de histórias); tais atividades se mostravam mais cativantes que aquelas cujo foco estava na exposição de conteúdos. Isso reforça a ideia de que, para a criança em tenra idade, o significado acerca de temas que lhes dizem respeito está mais relacionado às ações, do que à longas exposições de conteúdos, visto que, o ato motor é o suporte para o ato mental (WALLON, 2007).

É preciso considerar ainda que, por meio das observações e da aplicação de instrumentos específicos, as crianças evidenciaram que: a) reconhecem as diferenças fenotípicas decorrentes do pertencimento étnico-racial (cor de pele, tipo de cabelo) além de outras diferenças presentes, como gênero e idade; b) boa parte das crianças brancas e pardas revelou, em suas falas, ter uma percepção negativa acerca de pessoas negras, atribuindo-lhes características pejorativas, tais como feio e chato; ao serem questionadas sobre o porquê de tais atributos, as mesmas crianças responderam de maneira categórica “porque é preto”. Apesar disso, durante as observações, não foi percebida nenhuma prática discriminatória em

relação ao pertencimento étnico-racial entre adultos e crianças nem, tampouco, entre crianças e seus pares. Nesse sentido, a própria escolha dos pares para as brincadeiras parecia seguir critérios de afinidade e não de cor. Contudo, vale destacar um fato: Benjamin, a única criança preta da turma, por diversas vezes foi observado brincando sozinho por um tempo maior do que as outras crianças, embora não enfrentasse resistência dos colegas, caso optasse por entrar para alguma brincadeira coletiva. É possível que o relativo isolamento do menino esteja de alguma forma relacionado aos problemas que enfrentou na ocasião de sua chegada à instituição, quando boa parte das crianças o rejeitava nas brincadeiras, aparentemente, pelo fato de ser negro e exibir traços bastante peculiares, não familiares e até mesmo incompreendidos pelas crianças da turma.

A partir dessas informações é possível inferir que as experiências vivenciadas pelas crianças no contexto focado contribuem de maneira positiva, em maior ou menor medida, para a construção da identidade étnico-racial delas, em especial, da única criança preta da turma, Benjamin, visto que, desde o início do ano até o período das observações realizadas houve uma melhora significativa na maneira como ele se relaciona com a turma. Aparentemente, as demais crianças estão em processo de aprendizagem acerca de como lidar com as diferenças decorrentes do pertencimento étnico-racial, o que se mostra um fato muito positivo no desenvolvimento do grupo.

No estudo da bibliografia sobre o tema da discriminação étnico-racial, foi possível constatar que, embora o direito a uma educação integral esteja garantido por lei, muitos impasses ainda persistem para que esse direito seja efetivado na prática cotidiana das instituições de Educação Infantil de nosso país. Ausência de materiais adequados, formação inicial e continuada, estrutura física precária etc. são apenas alguns exemplos dos problemas enfrentados cotidianamente por crianças e docentes que constituem os espaços de Educação Infantil. Nessa perspectiva integrada de desenvolvimento, vários aspectos, como a construção da identidade, terminam sendo prejudicados em maior ou menor medida, e, como sabemos, são as crianças negras e pobres as que sofrem mais fortemente as consequências da desigualdade econômica e social.

A presença de práticas discriminatórias em relação às crianças negras por parte de professores, colegas e outros profissionais no âmbito da creche já foi atestada por diversos pesquisadores. Tais comportamentos levam as crianças negras a perceberem como negativos os atributos que revelam o seu pertencimento étnico-racial e expressarem o desejo de assemelhar-se às pessoas brancas (ABRAMOWICZ e OLIVEIRA, 2012; GODOY, 1996; SOUSA, 2002, apud OLIVEIRA, 2004, p. 44; e TRINIDAD, 2011). Tais comportamentos não foram encontrados no CEI enfocado na presente pesquisa. No entanto, é possível que em outros momentos e espaços, uma parte dessas crianças tenham entrado em contato com práticas discriminatórias e interiorizado traços de preconceito e racismo em relação ao pertencimento étnico-racial negro, visto que revelaram valorizar mais os traços fenotípicos de pessoas brancas, associando-lhes adjetivos positivos, tais como bonito e legal, diferentemente do que revelaram acerca do(a) negro(a).

Possíveis explicações para o fato de crianças negras em idade de creche desejarem ser o que não são - isto é, brancas - podem ser melhor amparadas na teoria psicogenética de Wallon (2007). Para esse autor, durante a fase do personalismo (que contempla geralmente dos três aos seis anos), a criança assume determinados tipos de comportamento provocados pelo desejo de aprovação social e afirmação de si. Logo, se não obtiver a aceitação e aprovação do outro, ela dificilmente poderá sentir-se admirada, sentindo-se bem como ela é (WALLON, 2007; CRUZ e SCHRAMM, 2010). Esses dois últimos fatores são indispensáveis para a construção de uma boa imagem de si. Por isso, é imprescindível que a criança negra se sinta valorizadas nas suas características físicas e representada nos e pelos meios (materiais e imateriais) com os quais interage.

Isso pode se dar de diversas formas: desde a formulação de propostas e práticas político-pedagógicas que visem não só a valorização do pertencimento étnico-racial, mas a problematização da diversidade como um todo, até a elaboração e disponibilização de materiais que ressaltem a pluralidade das formas de ser e estar no mundo, por meio de livros, brinquedos, painéis, desenhos etc.

É necessário, portanto, que o professor tenha oportunidade de se aprofundar no conhecimento acerca da construção da identidade das crianças (principalmente sobre o complexo processo de construção da consciência de si pela criança) e reflita criticamente

sobre as questões referentes à discriminação étnico-racial, visando sempre a melhoria de suas práticas pedagógicas por meio da promoção do desenvolvimento afetivo, cognitivo e psicomotor de seus educandos. Assim, a formação, tanto inicial como continuada, deve contribuir positivamente para problematizar estereótipos e preconceitos presentes na nossa sociedade e para a construção de valores que favoreçam essas práticas.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. de. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. In: Maria Aparecida Silva Bento. (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos jurídicos, políticos e conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012, v. 1, p. 47-61.

BARROS, Z. dos. S. et al. **Educação e relações étnico-raciais**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Salvador: Centro de Estudos Afro Orientais, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009. Ministério da Educação.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/1996. Brasília: Senado Federal, 1996.

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

CHÂTEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987 (Novas buscas em educação; v. 29).

CRUZ, S. H. V; SCHRAMM, S. M de O. **O ponto de vista da criança**. São Paulo: Revista Educação, 2010.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

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

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura.** São Paulo: Perspectiva, 2000.

KAPPEL, M. D. B., CARVALHO M. C. e KRAMER, S. Perfil das crianças de 0 a 6 anos que freqüentam 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.

KISHIMOTO, T. M.. **O Jogo e a Educação Infantil.** Pro-Posições (Unicamp), Campinas, v. 70, p. 46-63, 1995.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, MARLI E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

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.

PEREIRA, S. T. **Pelo direito à creche: uma análise da ação Brasil Carinhoso e da expansão do atendimento no estado do Paraná nos anos de 2012 a 2015** (p. 55 a 72). DISSERTAÇÃO (Mestrado). Setor de Educação. UFPR. 2017.

QUINTEIRO, J. **Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção.** In: Ana Lucia Goulart de Faria, Zeila de Brito Fabri Demartini, Patricia Dias Prado. (Org.). Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças. 3 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2009, v. 1, p. 19-47.

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

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

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

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**: com introdução de Émile Jalley. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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

WEREBE, M. J. G. e NADEL-BRULFERT, J. **Henri Wallon**: Psicologia. São Paulo: Ática, 1986.

## APÊNDICE A – COMPARAÇÕES DE FOTOS PELAS CRIANÇAS

### COMPARAÇÕES DE FOTOS PELAS CRIANÇAS

#### 1. Material necessário

- Nomes dos meninos e meninas da turma cujos pais já deram a autorização para participação, em recipientes separados;
- Crachás em branco no número das crianças cujos pais já deram autorização para participação;
- Pincéis atômicos (2);
- Um bloco de anotações e uma caneta;
- Um gravador com pilhas novas/bateria carregada;
- Conjunto de fotos a serem apresentadas às crianças;
- Uma pasta com elástico.

#### 2. Local

Uma sala equipada com uma mesa e cadeiras para crianças e pesquisadores. O ideal é que seja uma sala já conhecida para as crianças e que não tenha atrativos especiais que lhes atraiam a atenção (por exemplo, a brinquedoteca), seja relativamente silenciosa e ofereça privacidade.

#### 3. Procedimento

- Na sala de atividades, explicar às crianças sobre a atividade e sobre a possibilidade de aceitarem ou não participar dela.

- Ainda na sala de atividades, fazer o sorteio de grupos de 4 crianças (de preferência, dois meninos e duas meninas) para essa atividade; para cada criança sorteada, perguntar se deseja participar dessa atividade.
- No local escolhido para essa atividade, dizer às crianças os nomes dos pesquisadores e fazer os crachás com os nomes das crianças.
- Perguntar se não tem problema gravar as falas delas e tirar fotos.
- Um dos pesquisadores apresenta os pares de fotografias, na ordem definida, para as crianças, perguntando-lhes:
  - Como são essas crianças?
  - O que vocês acham que elas têm de parecido?
  - O que vocês acham que elas têm de diferente?
  - O que vocês acham dessas crianças (se não entenderem a pergunta, pode-se acrescentar: são legais, chatas, bonitas, feias, etc.)?
  - Com quem você (nome da criança) parece? Por quê?
- Outro pesquisador faz o registro (anotações e fotos), incluindo dia, horário e crianças participantes.
- Levar as crianças de volta à sala.

## APÊNDICE B – HISTÓRIA PARA COMPLETAR PELAS CRIANÇAS

### HISTÓRIA PARA COMPLETAR PELAS CRIANÇAS

#### 1. Material necessário

- Crachás para colocar os nomes das crianças sorteadas;
- Bloco de anotações e caneta;
- Gravador com pilhas novas/bateria carregada;
- Uma pasta com elástico.
- O início de história a ser completada;

#### 2. Local

Uma sala equipada com uma mesa e cadeiras para crianças e pesquisadores. O ideal é que seja uma sala já conhecida para as crianças e não tenha atrativos especiais que lhes atraiam a atenção (por exemplo, a brinquedoteca), seja relativamente silenciosa, ofereça privacidade e o grupo não seja interrompido.

#### 3. Procedimento

- Na sala de atividades, um pesquisador diz para a turma que vão realizar uma atividade com histórias; explica que sorteará um grupo para isso, mas, como na atividade anterior, não tem problema se alguém não quiser participar; avisar também que depois outros grupos serão sorteados.
- Caso alguém não se mostre interessado, sortear outra criança;
- No local já determinado para a realização da atividade, um pesquisador explica que

vai lhes contar uma história e pedir a ajuda delas pra fazer o final dela, que as crianças vão inventar como elas terminam (é preciso enfatizar que não há um final certo, as pessoas podem inventar o que quiserem);

- A história é:

Luiza é uma menina que tem 3 anos e é negra. Todos os dias a mãe da Luiza leva ela para a sua creche/CEI. Lá não tem muitas crianças negras. Ela tem algumas amigas, mas também tem uns colegas que não gostam dela e fazem muitas coisas que deixam ela triste.

Pergunta inicial:

- O que será que eles fazem com a Luiza que ela fica triste?

Perguntas para o caso de citarem alguma discriminação:

- Por que será que esses colegas fazem isso?
- O que vocês acham sobre isso?
- Tem alguém que pode ajudá-la?
- Quem?

Perguntas para o caso de não citarem alguma discriminação:

- E se os colegas disserem que não gostam dela porque ela é negra/preta?
- Por que será que esses colegas fazem isso?
- O que vocês acham sobre isso?
- Tem alguém que pode ajudá-la?
- Quem?
- Levar as crianças de volta à sala.

- O outro pesquisador registra toda a atividade (anotações, gravações e fotos), incluindo dia, horário e crianças participantes.

**APÊNDICE C – QUADRO DE ESTRATÉGIAS PARA A PESQUISA**

**QUADRO DE ESTRATÉGIAS PARA A PESQUISA**

<b>OBJETIVOS</b>	<b>ESTRATÉGIAS DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS</b>	<b>INSTRUMENTO DE REGISTRO</b>	<b>MATERIAIS</b>
1. Compreender como se dá o processo de construção da identidade étnico-racial em crianças pequenas.	1. Leituras da teoria de Wallon (2007) acerca da Psicogênese da Pessoa Completa.	Anotações pelo pesquisador.	Caderno e caneta.
2. Identificar quais experiências lúdicas vivenciadas por crianças de três anos no âmbito da creche	1. Observações do cotidiano das crianças na creche, buscando caracterizar as vivências lúdicas, o espaço e os tipos de brinquedos	Gravação; Fotografia; Anotações pelo	Gravador; Máquina fotográfica;

<p>podem se relacionar com o processo de construção da sua identidade étnico-racial.</p> <p>(Esse objetivo visa as crianças negras).</p>	<p>disponíveis para as crianças no acervo da instituição etc.</p>	<p>pesquisador.</p>	<p>Caderno e caneta.</p>
<p>3. Apreender se e como as crianças de três anos percebem diferenças físicas decorrentes do pertencimento étnico-racial e reagem a essa percepção.</p>	<p>1. Apresentação de um conjunto de fotos com pares de crianças sendo uma negra e outra branca, para grupos de 4 crianças e a realização de perguntas que explorem a percepção delas.</p> <p>2. História para completar.</p>	<p>Gravação; Fotografia; Anotações pelo pesquisador.</p>	<p>Nomes (meninos e meninas da turma); Crachás em branco; Caderno e caneta; Gravador; Conjunto de fotos.</p>

## APÊNDICE D – LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

### LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

#### 1. Teses e Dissertações

Critério de busca:

As pesquisas realizadas por Cavalleiro, Oliveira, Godoy, Trinidad e Dias são frequentemente citadas em artigos acadêmicos, teses e dissertações que tratam da questão étnico-racial na Educação Infantil.

Observação: A dissertação de mestrado de Lucimar Rosa Dias não foi encontrada na plataforma Scielo, no Google Acadêmico, e nem mesmo na BDBTD. Está presente apenas no catálogo online da Biblioteca da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), tornando-se inviável o acesso ao material físico. Deste modo, apenas o livro, organizado a partir da dissertação está disponível para leitura em PDF.

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

\*Retirada do próprio Google.

- O precursor trabalho de Cavalleiro (1998) partiu da constatação empírica de que crianças negras de quatro a seis anos apresentavam uma identidade negativa em relação ao grupo étnico a que pertencem enquanto crianças brancas já assumiam atitudes preconceituosas e discriminatórias. Pesquisou como se processam a discriminação racial e a socialização de crianças pequenas.

**Objetivo:** Conhecer a qualidade do processo de socialização vivenciado pelas crianças em seu grupo familiar e nas escolas por elas frequentadas no que tange às relações étnicas.

**Faixa etária:** 4 – 6.

**Referencial teórico:** Sociologia.

**Revisão de literatura:** Hasenbalg (1979), Rosemberg (1987), Oliveira (1992).

**Metodologia:** Pesquisa qualitativa e abordagem de cunho etnográfica.

**Procedimentos:** Observações, entrevistas ao corpo docente, as crianças e seus familiares.

**Lócus:** Escola de Educação Infantil Pública Municipal, localizada na região central da cidade de São Paulo (SP).

**Período:** 8 meses.

**Resultados:** Percebeu-se diferenciação de tratamento do aluno em função do seu pertencimento étnico-racial, por meio da distribuição desigual de contato físico para crianças brancas e negras, por parte das professoras, bem como diferentes formas de avaliá-las; as crianças reconhecem as diferenças étnicas e práticas discriminatórias vivenciadas no âmbito pré-escolar. Foram também percebidas práticas de silenciamento na escola e na família em situações de preconceito, discriminação e racismo étnicos, revelando que a criança negra desde a Educação Infantil está submetida a uma socialização que conduz ao silêncio, à submissão e à subalternidade.

**Palavras-chave:** Racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil (retiradas do próprio título).

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.

\*Retirada do Google Acadêmico, pois não estava disponível na plataforma BDBTD nem na SCIELO.

- A presença da discriminação contra crianças pequenas no âmbito da creche foi estudada por Oliveira (2004), que percebeu condutas diferenciadas das professoras dependendo do fato das crianças serem brancas ou negras: enquanto às primeiras eram destinadas ações que ela classificou de “paparicação” (colocar no colo, beijar e chamar de “princesa”), às segundas isso era praticamente negado.

**Objetivo:** Analisar as práticas educativas e o tratamento da questão racial, por meio da elaboração de uma síntese teórica a partir de estudos sobre a infância da criança negra nas pesquisas raciais e análise das práticas educativas ocorridas na creche, com ênfase na criança negra, verificando maneiras pelas quais essas práticas produzem e revelam a questão racial.

**Faixa etária:** 0 – 3.

**Referencial teórico:** Estudos desenvolvidos sobre as relações raciais a partir de Paul Gilroy e Stuart Hall, Michel Foucault e Gilles Deleuze.

**Revisão de literatura:** Estudos realizados sobre a criança: foram encontrados 40 artigos, dentre os quais 14 faziam referência à criança negra no título e 26 não faziam.

**Metodologia:** Estudo de caso descritivo de natureza qualitativa.

**Procedimentos:** Observações, registros em diários de campo e entrevistas com profissionais da creche.

**Lócus:** Creche da rede municipal de ensino de São Carlos (SP).

**Período:** 1 semestre letivo.

**Resultados:** Foram percebidas condutas diferenciadas das professoras em função do pertencimento étnico: às crianças brancas eram destinadas ações que ela classificou de

“paparicação” (colocar no colo, beijar e chamar de “princesa”), e às crianças negras tais práticas existiam em menor quantidade. Vale ressaltar que tais práticas também eram negadas a algumas crianças brancas que não se enquadravam nas “preferidas”. Apesar disso, quando entrevistadas, as pajens afirmavam não haver diferença de tratamento, alegando serem “todos são iguais”, sob a égide da “democracia racial”. Deste modo, fica nítido que as crianças eram pensadas a partir da tríade pobreza/falta/paparicação.

**Palavras-chave:** Creche, questão racial (retiradas do próprio título).

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

\*Retirada da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD).

- Godoy (1996), que promoveu pesquisa com crianças de cinco a seis anos, cujo objetivo era analisar como a criança dessa idade representa a questão das distintas etnias com os elementos do seu contexto social.

**Objetivo:** Analisar como a criança pré-escolar concebe e representa as distintas etnias, mediante elementos de seu contexto social, com especial atenção ao que falam, pensam e julgam sobre o assunto. Objetivou-se também estudar a influência da família e da sociedade na constituição da identidade étnica da criança e suas relações com certos aspectos que constituem a personalidade infantil, tais como: auto-estima, auto-imagem e auto-concepção.

**Faixa etária:** 5 – 6.

**Referencial teórico:** Piaget.

**Revisão de literatura:** Ortiz (1985), Pereira (1987), Goffman (1988).

**Metodologia:** Pesquisa qualitativa e abordagem de cunho etnográfico.

**Procedimentos:** Observações-participantes, registros em diários de campo, entrevistas com as crianças e suas famílias.

**Lócus:** Instituição escolar que utiliza o PROEPE (Programa de Educação Pré-escolar e de 1º grau)

**Período:**

**Resultados:** Os resultados encontrados confirmam que o pensamento da criança é caracterizado por uma dualidade entre o que para ele é subjetivo e o que a ideologia coletiva impõe, de tal forma que este instrumento é capaz de levantar sequelas no desenvolvimento cognitivo e afetivo de o indivíduo. Observou-se que ideologias preconceituosas, cristalizadas pela sociedade, afetam a auto-estima, a auto-imagem e a auto-concepção da criança negra. Embora neste momento de seu desenvolvimento a criança já identifique diferenças e semelhanças em seu grupo, essa percepção é necessária, mas não o suficiente para desenvolver atitudes negativas entre pares.

**Palavras-chave:** Representação étnica (retirada do próprio título).

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

\*Retirada da BDBTD.

**Objetivo:** Verificar se e como as crianças em idade pré-escolar compreendem a identificação étnico-racial, que critérios empregam para tal e como explicitam essa identificação.

**Faixa etária:** 4 – 5.

**Referencial teórico:** 1. Teoria da identificação étnico-racial, considerando raça como uma construção social; 2. Proposta sócio-histórica da Psicologia, com particular atenção às categorias “sentido” e “significado” e 3. Sociologia da Infância.

**Revisão de literatura:** Centrou-se em autores norte-americanos, visto que no Brasil, são poucas as pesquisas que tratam da identificação étnico-racial em crianças e adolescentes.

**Metodologia:** Abordagem etnográfica.

**Procedimentos:** Observações participantes, conversas informais, contação de histórias pelas crianças e análise documental.

**Lócus:** Escola municipal de educação infantil situada na zona oeste da cidade de São Paulo (SP).

**Período:**

**Resultados:** As crianças reconhecem as diferenças decorrentes do pertencimento étnico-racial e empregam categorias com base nelas; verbalizam o desejo de ter características fenotípicas brancas, mas em suas brincadeiras e interações não selecionam seus pares com base na cor de pele.

**Palavras-chave:** Identificação étnico-racial, educação infantil (retiradas do resumo).

## 2. Livros

Lucimar Rosa Dias: Práticas educativas de combate ao racismo na Educação Infantil: experiências compartilhadas.

## 3. Artigos

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)

Critério de busca:

- Trata-se de uma entidade sem fins lucrativos, que é referência na disseminação de conhecimentos elaborados por grupos de pesquisa de todas as Universidades públicas do Brasil. Importa ressaltar que boa parte destes trabalhos deriva de teses e dissertações;
- A plataforma disponibiliza *trabalhos publicados* em duas categorias de reuniões

científicas: Nacionais e Regionais. Optou-se pela primeira, tendo em vista o extenso acervo de publicações e reuniões quando comparada à segunda;

- Embora as reuniões ocorram anualmente desde 1978, os anos de 2014 e 2016 não contaram com a realização de tais eventos; a última reunião nacional ocorreu em 2015. Merece destaque o fato de que nem todos os trabalhos foram disponibilizados online, somente os que se enquadram no período de 2000 (23ª reunião) a 2015 (37ª reunião), com exceção do ano de 2014 (que não houve reunião). Por isso, a revisão de literatura contemplou os trabalhos publicados no referido período, ou seja, nos últimos quinze anos.
- A opção pela leitura destes textos em PDF se deu por considerá-la mais acessível.
- Visto que a temática aborda a Educação Infantil, optou-se pelos artigos do Grupo de Trabalho (GT) 7, que compreende a Educação de crianças de zero a seis anos.
- Os artigos foram selecionados com base na presença das seguintes palavras: Educação Infantil; Infância; Creche; Identidade; Identitário; Identidade étnica; Relações étnico-raciais; Diferença; Preconceito, Discriminação e Racismo; Lúdico; Ludicidade; Brinquedo; Brincadeira, Jogo. Tais palavras foram buscadas: a) no final do resumo, por meio das “palavras-chave”; b) no corpo do texto ou mesmo no título, quando o resumo não se encontrava disponível para leitura em PDF.

De todas as reuniões analisadas, sete não dispõem de trabalhos que atendam aos requisitos expostos acima, são elas: 23ª, 24ª, 25ª, 31ª, 32ª, 34ª e 35ª. Já as oito reuniões restantes, disponibilizam artigos que atendem ao critério das palavras relacionadas à temática em questão, são elas: 26ª, 27ª, 28ª, 29ª, 30ª, 33ª, 36ª e 37ª.

#### **26ª Reunião Anual (5 a 8/outubro/2003) – MG**

“Jogo simbólico e discurso: uma leitura dialógica do lúdico”, de Maria de Fátima Vasconcelos da Costa.

#### **27ª Reunião Anual (21 a 24/novembro/2004) – MG**

“Bonecas: objeto de conflito identitário na arena da dominação cultural”, de Maria de Fátima Vasconcelos da Costa.

“As interações sociais e a formação da identidade da criança negra”, de Vera Lúcia Neri da Silva.

**28ª Reunião Anual (16 a 19/outubro/2005) – MG**

“A papariação na creche enquanto uma prática que inviabiliza a construção de uma educação da multidão”, de Fabiana de Oliveira e Anete Abramowicz.

**29ª Reunião Anual (15 a 18/outubro/2006) – MG**

“Educação intercultural e infância”, de Telmo Marcon.

**30ª Reunião Anual (07 a 10/outubro/2007) – MG**

“O debate sobre a infância e a educação infantil na perspectiva da diferença e da multidão”, de Anete Abramowicz.

“O cotidiano da educação infantil: questões de identidade”, de Anelise Monteiro do Nascimento.

**33ª Reunião Anual (17 a 20/outubro/2010) – MG**

“Infância, experiência, linguagem e brinquedo”, de Glacy Queiros de Roure.

**36ª Reunião Anual (29/setembro a 02/outubro/2013) – GO**

“Entre meninos e meninas, lobos, carrinhos e bonecas: A brincadeira em um contexto da Educação Infantil”, de Regina Ingrid Bragagnolo, Andrea Simões Rivero e Zaira T. Wagner.

**37ª Reunião Anual (04 a 08/outubro/2015) – SC**

“Dimensão étnico-racial na Educação Infantil: Um olhar sobre a perspectiva das crianças”, de Eduarda Souza Gaudio.

**APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A  
COORDENAÇÃO DA CRECHE**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A  
COORDENAÇÃO DA CRECHE**

Sra. Coordenadora,

Estamos realizando uma pesquisa intitulada **“A construção da identidade étnico-racial em crianças de três anos e a contribuição das experiências lúdicas vivenciadas por elas no contexto da creche”**, cujo objetivo principal é compreender como as crianças de três anos constroem sua identidade étnico-racial e, nesse processo, qual a contribuição das experiências lúdicas vivenciadas por elas na creche da rede municipal de ensino, considerando sua perspectiva.

Para atingir o nosso objetivo, pretendemos realizar observações sobre a rotina das crianças, que serão registradas em diário de campo e através de fotos e filmagens. Em relação às crianças, serão utilizadas estratégias específicas adaptadas às suas características de desenvolvimento.

Com essas informações, gostaríamos de solicitar a sua autorização para que essa pesquisa seja realizada nesta creche. Caso autorize, por gentileza, assine esse documento que possui duas vias: uma ficará com a senhora e a outra com as pesquisadoras.

É necessário esclarecer que: 1º) a sua autorização deverá ser de livre e espontânea vontade; 2º) você e os participantes da pesquisa não ficarão expostos a nenhum risco; 3º) a identificação da escola e dos participantes será mantida em sigilo; 4º) qualquer participante da pesquisa poderá desistir de participar a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para ele; 5º) será permitido o acesso às informações sobre procedimentos relacionados à pesquisa em

pauta; 6º) as despesas decorrentes da realização da pesquisa serão de responsabilidade exclusiva da pesquisadora; e 7º) somente após ter sido devidamente esclarecida e ter entendido o que foi explicado, deverá assinar este documento.

Em caso de dúvida, poderá comunicar-se com a pesquisadora, Bárbara Rainara Maia Silva, na Rua Valdery Uchoa, Nº 01, Benfica, Fortaleza - CE ou no telefone (85) 988492306. E-mail: rainaraxd@gmail.com.

Fortaleza, 13 de setembro de 2017.

Nome da coordenadora:

Assinatura da coordenadora: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Bárbara Rainara Maia Silva (Pesquisadora)

## **APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PROFESSORA**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PROFESSORA**

Sra. Professora,

Estamos realizando uma pesquisa intitulada **“A construção da identidade étnico-racial em crianças de três anos e a contribuição das experiências lúdicas vivenciadas por elas no contexto da creche”**, cujo objetivo principal é compreender como as crianças de três anos constroem sua identidade étnico-racial e, nesse processo, qual a contribuição das experiências lúdicas vivenciadas por elas na creche da rede municipal de ensino, considerando sua perspectiva.

Para atingir o nosso objetivo, pretendemos realizar observações sobre a rotina das crianças, que serão registradas em diário de campo e através de fotos e filmagens. Em relação às crianças, serão utilizadas estratégias específicas adaptadas às suas características de desenvolvimento.

Com essas informações, gostaríamos de solicitar a sua autorização para que essa pesquisa seja realizada na sua turma. Caso aceite, por gentileza, assine esse documento que possui duas vias: uma ficará com a senhora e a outra com as pesquisadoras.

É necessário esclarecer que: 1º) a sua autorização deverá ser de livre e espontânea vontade; 2º) que você e os participantes da pesquisa não ficarão expostos a nenhum risco; 3º) a identificação da escola e dos participantes será mantida em sigilo; 4º) qualquer participante da pesquisa poderá desistir de participar a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para ele; 5º) será permitido o acesso às informações sobre procedimentos relacionados à pesquisa em pauta; 6º) as despesas decorrentes da realização da pesquisa serão de responsabilidade

exclusiva da pesquisadora; e 7º) somente após ter sido devidamente esclarecida e ter entendido o que foi explicado, deverá assinar este documento.

Em caso de dúvida, poderá comunicar-se com a pesquisadora, Bárbara Rainara Maia Silva, na Rua Valdery Uchoa, Nº 01, Benfica, Fortaleza - CE ou no telefone (85) 988492306. E-mail: rainaraxd@gmail.com.

Fortaleza, 13 de setembro de 2017.

Nome da professora:

Assinatura da professora: \_\_\_\_\_

---

Bárbara Rainara Maia Silva (Pesquisadora)

**APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA  
A ASSISTENTE EDUCACIONAL**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A ASSISTENTE  
EDUCACIONAL**

Sra. Assistente,

Estamos realizando uma pesquisa intitulada “**A construção da identidade étnico-racial em crianças de três anos e a contribuição das experiências lúdicas vivenciadas por elas no contexto da creche**”, cujo objetivo principal é compreender como as crianças de três anos constroem sua identidade étnico-racial e, nesse processo, qual a contribuição das experiências lúdicas vivenciadas por elas na creche da rede municipal de ensino, considerando sua perspectiva.

Para atingir o nosso objetivo, pretendemos realizar observações sobre a rotina das crianças, que serão registradas em diário de campo e através de fotos e filmagens. Em relação às crianças, serão utilizadas estratégias específicas adaptadas às suas características de desenvolvimento.

Com essas informações, gostaríamos de solicitar a sua autorização para que essa pesquisa seja realizada na sua turma. Caso aceite, por gentileza, assine esse documento que possui duas vias: uma ficará com a senhora e a outra com as pesquisadoras.

É necessário esclarecer que: 1º) a sua autorização deverá ser de livre e espontânea vontade; 2º) que você e os participantes da pesquisa não ficarão expostos a nenhum risco; 3º) a identificação da escola e dos participantes será mantida em sigilo; 4º) qualquer participante da pesquisa poderá desistir de participar a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para ele; 5º) será permitido o acesso às informações sobre procedimentos relacionados à pesquisa em pauta; 6º) as despesas decorrentes da realização da pesquisa serão de responsabilidade

exclusiva da pesquisadora; e 7º) somente após ter sido devidamente esclarecida e ter entendido o que foi explicado, deverá assinar este documento.

Em caso de dúvida, poderá comunicar-se com a pesquisadora, Bárbara Rainara Maia Silva, na Rua Valdery Uchoa, Nº 01, Benfica, Fortaleza - CE ou no telefone (85) 988492306. E-mail: rainaraxd@gmail.com.

Fortaleza, 13 de setembro de 2017.

Nome da assistente:

Assinatura da assistente: \_\_\_\_\_

---

Bárbara Rainara Maia Silva (Pesquisadora)

## **APÊNDICE H – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS**

Senhores Pais,

Estamos realizando uma pesquisa que se chama “**A construção da identidade étnico-racial em crianças de três anos e a contribuição das experiências lúdicas vivenciadas por elas no contexto da creche**”, cujo objetivo principal é compreender como as crianças de três anos constroem sua identidade étnico-racial e, nesse processo, qual a contribuição das experiências lúdicas (brincadeiras) vivenciadas por elas na creche da rede municipal de ensino, considerando sua perspectiva.

Para atingir o nosso objetivo, pretendemos realizar observações sobre a rotina das crianças. Em relação às crianças, vamos convidá-las a participar de pequenos grupos com outros colegas da mesma turma e realizar duas atividades: comparar pares de fotos de crianças e completar uma pequena história. Ninguém precisará pagar nada porque todas as despesas serão de responsabilidade da pesquisadora.

Gostaríamos que os senhores permitissem que seu filho ou sua filha participasse desta pesquisa.

Caso os senhores concordem com a participação de seu filho ou filha nesta pesquisa, por favor, assine este documento que tem duas cópias: uma ficará com os senhores e a outra com a pesquisadora.

Esclarecemos que: 1º) os senhores podem aceitar ou não a participação do seu filho; 2º) caso o senhor aceite, o seu filho não correrá nenhum risco nem será prejudicado nas atividades aqui do CEI; 3º) em todos os textos que escreveremos o nome da escola e o nome do seu filho será mantido em segredo; 4º) caso os senhores, o seu filho ou filha desistam de participar no meio da pesquisa, ninguém será prejudicado; 5º) estamos disponíveis para tirar

qualquer dúvida sobre esta pesquisa; 6º) os senhores só assinarão esse papel quando tiverem entendido o que lhe explicamos.

Em caso de dúvida, poderá comunicar-se com a pesquisadora, Bárbara Rainara Maia Silva, na Rua Valdery Uchoa, Nº 01, Benfica, Fortaleza - CE ou no telefone (85) 988492306. E-mail: rainaraxd@gmail.com.

Fortaleza, 13 de setembro de 2017.

Nome da criança: \_\_\_\_\_

Nome do responsável pela criança: \_\_\_\_\_

Assinatura do responsável pela criança: \_\_\_\_\_

Assinatura digital:

Nome da Testemunha: \_\_\_\_\_

Assinatura da Testemunha: \_\_\_\_\_

---

Bárbara Rainara Maia Silva (Pesquisadora)